

Irene Stanzione
[a cura di]

I PCTO COME DISPOSITIVO PER LO SVILUPPO DI RISORSE PERSONALI E IL CONTRASTO ALLA DISPERSIONE

Strumenti di analisi e percorsi di Ricerca-Formazione
nella scuola superiore



Professionalità docente / Percorsi e strumenti |

Collana diretta da Alessandra La Marca / **26**

Comitato Scientifico della collana

Giuseppa Cappuccio
Università di Palermo
Raquel Casado Munoz
Università di Burgos
Cristina Coggi
Università di Torino
Valeria Di Martino
Università di Palermo
Ylenia Falzone
Università di Palermo
Elif Gulbay
Università di Palermo
Fernando Lezcano Barbero
Università di Burgos
Leonarda Longo
Università di Palermo
Giovanni Moretti
Università di Roma Tre
Francesca Pedone
Università di Palermo
Shabnam Koirala-Azad
Università di San Francisco
Giuseppe Zanniello
Università di Palermo

Comitato Scientifico di referaggio

Amenta Giambattista (Università di Messina); Anello Francesca (Università di Palermo); Bonaiuti Giovanni (Università degli Studi di Cagliari); Cardarello Roberta (Università di Modena e Reggio Emilia); Chiappetta Lucia (Università degli Studi Roma Tre); Cinque Maria (Università Lumsa di Roma); Compagno Giuseppa (Università di Palermo); Galliani Luciano (Università di Padova); Gemma Chiara (Università di Bari); Giovannini Lucia (Università di Bologna); Longo Leonarda (Università di Palermo); Lucisano Pietro (Università degli Studi di Roma La Sapienza); Marcuccio Massimo (Università degli Studi di Bologna); Notti M. Achille (Università Degli Studi di Salerno); Perla Loredana (Università di Bari); Pettenati Maria Chiara (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa); Portera Agostino (Università degli Studi di Verona); Ricchiardi Paola (Università di Torino); Trincherò Roberto (Università di Torino); Viganò Renata Maria (Università Cattolica del Sacro Cuore).

I volumi pubblicati in questa collana sono sottoposti
al giudizio di due *blind referees* in forma anonima

Irene Stanzione

[a cura di]

I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione

*Strumenti di analisi e percorsi di Ricerca-Formazione
nella scuola superiore*



“PCTO as a device for the development of personal resources
and the fight against dispersion.
Analysis tools and training research paths in high school”

Project code: 20224984HS
CUP/CUP Master: B53D23019220006



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

ISBN volume 979-12-5568408-4

ISSN collana 2532-3873

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Introduzione di Irene Stanzione	9
--	----------

Capitolo 1

Studio 1: analisi documentale - La dimensione curriculare	17
di <i>Valentina Pagani e Martina Rossi</i>	

1.1	Introduzione e obiettivi specifici	17
1.1.1	Il ruolo della documentazione nella progettazione PCTO	17
1.1.2	Obiettivi e domande di ricerca	18
1.1.3	Domande di ricerca specifiche	19
1.2	Metodologia	19
1.2.1	Disegno della ricerca e razionale metodologico	19
1.2.2	Costruzione del campione: criteri e stratificazione	20
1.2.3	Strumenti di analisi: la matrice di Kerr	21
1.2.4	Procedure di codifica e analisi	23
1.3	Risultati	24
1.3.1	Panorama nazionale: caratteristiche generali e accessibilità della documentazione	24
1.3.2	Organizzazione e strutturazione delle informazioni PCTO	25
1.3.3	Contestualizzazione storica e integrazione nell'offerta formativa	28
1.3.4	Area degli Obiettivi: riferimenti normativi e finalità dichiarate	28
1.3.5	Area delle Conoscenze: contenuti, metodologie e coinvolgimento studentesco	30
1.3.6	Area dello Schooling: organizzazione, risorse e governance	35
1.3.7	Area della Valutazione: processi, strumenti e attori coinvolti	38

1.4	Discussione e implicazioni	43
1.4.1	Interpretazione dei risultati nel contesto normativo	43
1.4.2	Criteri per la selezione dei casi di studio del Capitolo 2	44
1.4.3	Rilevanza dello studio nel nuovo contesto normativo	45

Capitolo 2

Studio 2: studi di caso regionali - La dimensione esperienziale

e orientativa 47

di Irene Stanzione, Sara Germani e Alice Femminini

2.1	Introduzione e framework metodologico	47
2.1.1	Obiettivi dello studio di caso multiplo	47
2.1.2	Approccio della Ricerca-Formazione	48
2.1.3	Criteri di selezione degli istituti coinvolti	50
2.2	Metodologia “ecosistemica”	51
2.2.1	Livello docenti: focus group	52
2.2.2	Livello studenti: approccio mixed-method	53
2.3	Profili degli istituti	55
2.3.1	Gli istituti lombardi	55
2.3.2	L'istituto emiliano	56
2.3.3	Gli istituti laziali	58
2.4	Risultati per livello di analisi	61
2.4.1	Prospettiva istituzionale: governance e strategie	61
2.4.2	Prospettiva studenti: vissuti e competenze percepite	64
2.4.3	Prospettiva studenti: narrazioni e significati attribuiti	84

Capitolo 3

Implicazioni per il miglioramento 95

di Elisa Truffelli e Valentina Pagani

3.1	Il processo di Ricerca-Formazione	95
3.1.1	Presupposti teorico-metodologici e costruzione del percorso	95
3.1.2	Una lente sulla scuola che attiva il cambiamento	97
3.1.3	Riflessività e co-progettazione per il miglioramento	99
3.1.4	Dalla Student Voice alla RF	101

Capitolo 4

Studio 3: ricerca retrospettiva - Gli effetti a medio termine 105

di Roberta Biolcati, Giacomo Mancini ed Elisa Truffelli

4.1	Introduzione e razionale dello studio	105
4.1.1	Importanza di un approccio retrospettivo	105
4.1.2	Obiettivi della ricerca retrospettiva	106
4.1.3	Ipotesi di ricerca	107
4.2	Metodologia	107
4.2.1	Disegno cross-sectional retrospettivo	107
4.2.2	Criteri di inclusione e caratteristiche del campione	108
4.2.3	Strumenti di rilevazione e validazione	108
4.2.4	Procedure di raccolta dati	110
4.3	Caratteristiche del campione	111
4.3.1	Profilo socio-demografico dei partecipanti	111
4.3.2	Profilo formativo pregresso	116
4.3.3	Percorsi universitari intrapresi	117
4.3.4	Tipologie di PCTO svolti durante le superiori	120
4.4	Risultati	123
4.4.1	Valutazione retrospettiva dell'esperienza PCTO	123
4.4.2	Correlazioni con le scelte universitarie	126
4.4.3	Impatto su chiarezza di carriera e adattamento universitario	128
4.4.4	Differenze per tipologia di istituto e PCTO	133
4.4.5	Profili predittivi: chi percepisce i PCTO come utili e soddisfacenti	139
4.5	Discussione	145
4.5.1	Efficacia orientativa dei PCTO a medio termine	145
4.5.2	Fattori predittivi di successo nella transizione	147
4.5.3	Limiti dello studio e prospettive future	149

Capitolo 5

Piattaforma e Linee Guida 153

di Irene Stanzione

5.1	La piattaforma digitale	153
5.1.1	Architettura e funzionalità	153

5.1.2	Modalità di accesso e utilizzo	154
5.1.3	Strumenti di monitoraggio e autovalutazione	154
5.2	Linee Guida operative	158

Capitolo 6

Raccomandazioni conclusive per i diversi stakeholders 165

di Irene Stanzione, Guido Benvenuto, Valentina Pagani, Elisa Truffelli

6.1	Dirigenti scolastici	165
6.2	Docenti	167
6.3	Per la sostenibilità delle pratiche	169
6.3.1	Enti partner e territorio	171
6.3.2	Policy makers	173

Conclusioni 177

di Irene Stanzione, Guido Benvenuto, Valentina Pagani, Elisa Truffelli

I.	Sintesi dei risultati	178
A.	Studio 1: Analisi documentale - la dimensione curricolare	178
B.	Studio 2: Studi di caso regionali - La dimensione esperienziale e orientativa	178
C.	Studio 3: Ricerca retrospettiva - Gli effetti a medio termine	179
II.	Azioni da intraprendere per i policy makers	180

Riferimenti bibliografici 183

Normativa 188

Strumenti 189

Studio 3: ricerca retrospettiva

Gli effetti a medio termine

*Roberta Biolcati, Giacomo Mancini ed Elisa Truffelli**

4.1 Introduzione e razionale dello studio

4.1.1 *Importanza di un approccio retrospettivo*

Valutare l'efficacia dei PCTO richiede un'osservazione prolungata nel tempo. Gli studi condotti durante lo svolgimento dei percorsi forniscono indicazioni immediate sulla qualità dell'esperienza, ma solo un approccio retrospettivo può verificare se queste esperienze influenzino le scelte universitarie successive e l'adattamento ai nuovi contesti formativi. Questo approccio risulta particolarmente rilevante per i PCTO, la cui finalità principale – secondo le Linee Guida ministeriali – consiste nell'orientare gli studenti verso scelte consapevoli per il proseguimento degli studi o l'ingresso nel mondo del lavoro.

L'analisi degli effetti a distanza permette di superare i limiti degli studi trasversali, che catturano solo una fotografia momentanea dell'esperienza, per verificare se i PCTO mantengano la loro

* Elisa Truffelli è autrice del paragrafo 4.1; Giacomo Mancini è autore dei paragrafi 4.2 e 4.3; Roberta Biolcati è autrice dei paragrafi 4.4 e 4.5.
Nota di ringraziamento: si ringrazia Federica Ambrosini per il contributo offerto sia nell'analisi dei dati, sia nella discussione degli esiti riportati nel presente lavoro.

influenza orientativa anche dopo il diploma e durante la transizione universitaria. Permette inoltre di esplorare relazioni complesse tra le caratteristiche dei PCTO svolti alle superiori e variabili come l'adattamento universitario, lo sviluppo di competenze trasversali, la chiarezza degli obiettivi di carriera e il benessere psicologico.

4.1.2 *Obiettivi della ricerca retrospettiva*

Lo studio analizza gli effetti a medio termine dei PCTO su studenti universitari che hanno completato questi percorsi alle superiori. Gli obiettivi sono due: verificare se l'esperienza PCTO abbia influenzato le scelte universitarie e l'adattamento accademico; esaminare l'impatto sullo sviluppo di competenze trasversali. L'analisi adotta un approccio multidimensionale che considera le diverse caratteristiche dei percorsi svolti.

Gli obiettivi specifici si articolano su diversi piani. Il primo riguarda la caratterizzazione della valutazione retrospettiva fornita dagli studenti universitari: quanto i PCTO siano stati percepiti come aderenti alle Linee Guida ministeriali, il grado di soddisfazione complessiva e la percezione di utilità orientativa per le scelte post-diploma. L'analisi si estende poi alle associazioni tra caratteristiche dei PCTO e *outcome* universitari, concentrandosi su variabili chiave: chiarezza degli obiettivi di carriera, forme di motivazione accademica, fiducia nelle proprie competenze di studio, benessere psicologico e intenzione di perseverare nel percorso intrapreso. Un ulteriore livello indaga se tipologia di istituto frequentato, modalità di svolgimento del percorso e caratteristiche socio-demografiche dei partecipanti influenzino l'efficacia dell'esperienza formativa.

4.1.3 *Ipotesi di ricerca*

Le ipotesi si sviluppano su tre livelli, formulati sulla base della letteratura internazionale sui programmi di *work-based learning* e dai dati emersi nelle fasi precedenti del progetto.

Per quanto riguarda la relazione tra qualità dei PCTO e valutazione retrospettiva, ci aspettiamo che studenti con esperienze più aderenti alle Linee Guida ministeriali riportino livelli superiori di soddisfazione e una percezione più positiva dell'utilità orientativa. Questa previsione si fonda sull'assunto che percorsi meglio strutturati offrano esperienze formative più efficaci.

L'impatto sull'adattamento universitario costituisce un secondo ambito di verifica. Prevediamo associazioni positive tra esperienza PCTO e indicatori quali chiarezza degli obiettivi di carriera, motivazione intrinseca, fiducia accademica e benessere psicologico. Al contrario, dovremmo osservare correlazioni negative con forme di motivazione meno autodeterminate e con l'intenzione di abbandono.

Ci attendiamo inoltre differenze sistematiche negli effetti dei PCTO in base a diversi fattori. La tipologia di istituto frequentato, le caratteristiche dei percorsi e il background individuale degli studenti dovrebbero modulare significativamente l'efficacia dell'esperienza.

4.2 Metodologia

4.2.1 *Disegno cross-sectional retrospettivo*

Lo studio ha raccolto dati attraverso questionari online somministrati a studenti universitari che avevano completato i PCTO alle superiori. Questo approccio permette di osservare gli effetti a distanza di 1-5 anni dal diploma, analizzando le associazioni tra

caratteristiche dei PCTO e l'attuale adattamento universitario, le competenze sviluppate e il benessere psicologico.

La natura retrospettiva dello studio offre vantaggi pratici – raccolta dati rapida su campione numeroso – ma presenta limiti nella possibilità di stabilire relazioni causali, questione che verrà approfondita nella discussione dei risultati.

4.2.2 Criteri di inclusione e caratteristiche del campione

Sono stati inclusi studenti universitari diplomati e residenti in Italia iscritti al primo anno di università che avevano conseguito il diploma dall'a.s. 2018-2019, anno in cui sono stati introdotti i PCTO nel sistema scolastico. Sono stati esclusi studenti con percorsi scolastici all'estero o iscritti esclusivamente a formazione professionale post-diploma. Il reclutamento è avvenuto attraverso canali universitari, piattaforme digitali e passaparola, cercando di garantire una rappresentazione equilibrata di diverse tipologie di istituti secondari e percorsi universitari.

4.2.3 Strumenti di rilevazione e validazione

Il questionario, che riprende la struttura e gli strumenti già impiegati nello Studio 2 (cfr. paragrafo 2.2.2), integra strumenti standardizzati e sezioni costruite ad hoc per rispondere agli obiettivi della ricerca. La struttura risponde a una duplice esigenza: rilevare in modo completo le dimensioni di interesse contenendo il carico di compilazione entro limiti accettabili.

La sezione socio-demografica raccoglie informazioni dettagliate su: sesso, genere, età, paese di nascita, background familiare e status socio-economico percepito. Include inoltre dati su situazione sentimentale, abitativa e lavorativa attuale. Il profilo formativo comprende anno e tipologia di diploma, regione, voto conseguito e caratteristiche del percorso universitario attuale.

Per i PCTO sono state rilevate modalità di erogazione (presenza/distanza), ambienti di svolgimento (interni/esterni alla scuola) e presenza di formazione preparatoria. Particolare attenzione è stata dedicata al supporto ricevuto dai tutor e alle difficoltà incontrate. Otto item specifici misurano l'aderenza percepita alle Linee Guida ministeriali (DM 774/2019), coprendo aspetti come coerenza con il percorso di studi, coinvolgimento nella progettazione, chiarezza degli obiettivi, qualità del tutoraggio e valutazione.

Per gli *outcome* universitari sono stati utilizzati strumenti validati internazionalmente, adattati al contesto italiano. Il *Soft Skills Self-Evaluation Questionnaire* (3SQ; Lucisano e Rubat du Mérac, 2019) valuta l'autopercezione delle competenze trasversali attraverso 43 item su scala Likert a 5 punti. Esplora 10 dimensioni: apertura mentale, impegno, leadership, *problem solving*, autonomia, curiosità, collaborazione, empatia, fiducia in sé e resilienza. Queste competenze sono fondamentali per lo sviluppo personale e professionale, andando oltre l'apprendimento accademico.

La chiarezza degli obiettivi di carriera viene rilevata attraverso 3 item tratti dal *Career Resources Questionnaire* (Hirschi et al., 2018), nella versione italiana di Pace e Sciotto (2023). Questo strumento esplora quanto gli studenti abbiano chiare le proprie direzioni professionali future.

Per la motivazione accademica è stata utilizzata l'*Academic Motivation Scale* nella versione italiana di Manganelli et al. (2019). I 20 item indagano le diverse forme motivazionali secondo la teoria dell'autodeterminazione: motivazione intrinseca (studio per genuino interesse), identificata (studio perché riconosco valore in ciò che faccio), introiettata (studio per senso del dovere o bisogno di approvazione), esterna (studio per pressioni esterne o ricompense) e amotivazione (mancanza di motivazione).

L'*Academic Behavioural Confidence* viene valutata attraverso la versione italiana a tre fattori di Pagani e Delbosq (2023), derivata dallo strumento di Sanders e Sanders (2007). Quindici item mi-

surano la fiducia percepita in tre aree: capacità di ottenere buoni voti e studiare efficacemente, capacità di verbalizzare e sostenere esami orali, capacità di frequentare regolarmente.

Il benessere psicologico è stato rilevato con l'adattamento italiano della Scala di Ryff (Sirigatti et al., 2009). I 18 item coprono sei dimensioni del benessere secondo il modello di Ryff (1989): autonomia (capacità di autodeterminazione), controllo del contesto (capacità di gestire l'ambiente), crescita personale (senso di sviluppo continuo), relazioni positive (qualità dei legami interpersonali), scopo nella vita (senso di direzione e significato) e autoaccettazione (atteggiamento positivo verso sé stessi).

Completano la batteria strumenti costruiti ad hoc: 4 item per la soddisfazione accademica, che rileva quanto gli studenti siano soddisfatti della propria esperienza universitaria, e 3 item per l'intenzione di dropout, che esplora pensieri e sentimenti riguardo all'eventualità di abbandonare gli studi.

4.2.4 Procedure di raccolta dati

I dati sono stati raccolti interamente online attraverso piattaforma dedicata, nel rispetto dell'anonimato e delle normative sulla privacy. La distribuzione ha utilizzato canali multipli per raggiungere il target di studenti universitari: siti istituzionali universitari, mailing list studentesche, piattaforme social media e passaparola tra studenti. Questa strategia multi-canale ha permesso di ampliare la portata del reclutamento e diversificare il campione.

Una fase pilota su 50 partecipanti ha preceduto la raccolta principale. I feedback ricevuti hanno portato a modifiche minori nella formulazione di alcuni item e nell'organizzazione del questionario. Il test pilota ha inoltre confermato i tempi di compilazione e il corretto funzionamento tecnico della piattaforma.

Il database iniziale comprendeva 650 casi raccolti in tre mesi. Le procedure di pulizia dei dati hanno portato a un database fi-

nale che conta 576 casi validi, di cui 508 (88,2%) con questionari completi in tutte le sezioni. Le analisi principali sono state condotte sui 508 casi completi, utilizzando tecniche appropriate per la gestione dei dati mancanti quando richiesto da analisi specifiche.

4.3 Caratteristiche del campione

4.3.1 *Profilo socio-demografico dei partecipanti*

Il campione (N = 508) presenta una marcata prevalenza femminile (83,7%), con identità di genere sostanzialmente coincidente col sesso biologico (Tab. 18). Questa sovrarappresentazione femminile rappresenta un limite da considerare nella generalizzazione dei risultati. L'età media è di circa 20 anni (M = 19,95; DS = 1,35), coerentemente con l'obiettivo di coinvolgere studenti nei primi anni universitari.

Caratteristica	Categoria	N	%
Sesso biologico	Femminile	425	83,7%
	Maschile	83	16,3%
Identità di genere	Donna	417	82,1%
	Uomo	81	15,9%
	Non binario	6	1,2%
	Non dichiarato	4	0,8%
Analisi incrociata	Persone cisgender	495	97,4%
	- Donne cisgender	416	81,9%
	- Uomini cisgender	79	15,6%
	Identità non binarie/non dichiarate	13	2,6%
Totale		508	100%

Tab. 18: Distribuzione del campione per sesso biologico e identità di genere (N=508)

La quasi totalità del campione è nata in Italia (97,4%, Fig. 13), configurando un gruppo sostanzialmente omogeneo dal punto di vista delle origini geografiche.

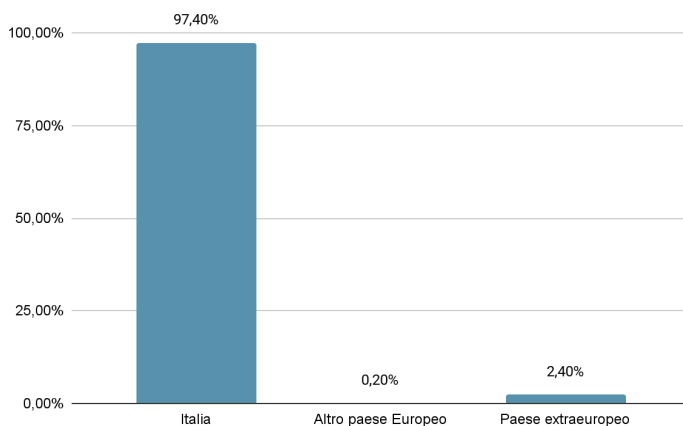


Fig. 13: Paese di nascita (N= 508)

Il background familiare (Tab. 19) offre però indicazioni più articolate sul capitale culturale e sociale di provenienza. I paesi di nascita dei genitori confermano una prevalenza italiana (circa 92% per entrambi i genitori), ma con una presenza migratoria leggermente più marcata rispetto agli studenti stessi: l'8,8% delle madri e il 7,4% dei padri è nato in altri paesi europei, mentre il 12% delle madri e il 10,7% dei padri proviene da paesi extra-europei. Questa composizione riflette i processi migratori che hanno interessato l'Italia negli ultimi decenni, con una seconda generazione ormai stabilmente inserita nel sistema educativo superiore.

Il livello di istruzione dei genitori delinea un background culturale familiare eterogeneo ma tendenzialmente medio-alto. Per quanto riguarda le madri, poco più della metà possiede un diploma di scuola secondaria superiore (50,8%), seguita da quelle con laurea (17,8%) e licenza media (22,6%). Solo il 2,4% ha con-

seguito un dottorato o altri titoli post-laurea, mentre l'1,4% si è fermato alla licenza elementare. I padri presentano una distribuzione leggermente diversa, con minore scolarizzazione complessiva: il diploma superiore resta il titolo più frequente (45,1%), ma la percentuale di chi possiede solo la licenza media è sensibilmente più alta rispetto alle madri (32,5% contro 22,6%), mentre quella dei laureati è inferiore (11,3% contro 17,8%). Il 6,6% dei padri non ha completato percorsi di istruzione formale oltre la scuola dell'obbligo. Questo divario di genere nel livello di istruzione dei genitori riflette le trasformazioni del sistema educativo italiano nelle ultime decenni, con una progressiva maggiore scolarizzazione femminile. Il fatto che quasi due terzi delle madri (68,6%) e poco più della metà dei padri (56,4%) possiedano almeno il diploma superiore suggerisce che il campione proviene prevalentemente da famiglie con risorse culturali medio-alte, fattore che potrebbe influenzare tanto le strategie educative familiari quanto le aspirazioni e le risorse degli studenti stessi.

Caratteristica	Categoria	Madri		Padri	
		N	%	N	%
Paese di nascita	Italia	466	91,7%	467	91,9%
	Paese europeo	16	3,1%	13	2,6%
	Paese extraeuropeo	22	4,3%	24	4,7%
	Non pertinente	4	0,8%	4	0,8%
Livello di istruzione	Diploma superiore	274	53,9%	247	48,6%
	Laurea triennale/magistrale	129	25,4%	84	16,5%
	Licenza media	80	15,7%	149	29,3%
	Dottorato/titoli post-laurea	19	3,7%	9	1,8%
	Licenza elementare	3	0,6%	10	2,0%
	Non pertinente	3	0,6%	9	1,8%
Totale	Madri	508	100%	-	-
	Padri	-	-	508	100%

Tab. 19: Caratteristiche dei genitori del campione (N= 1.016)

Lo status socio-economico percepito dagli studenti, misurato su scala da 1 (basso) a 10 (alto), si concentra prevalentemente nelle fasce medio-alte (Fig. 14). Oltre la metà del campione si colloca ai livelli 6 e 7 (rispettivamente 21,2% e 31,6%), con una media che si attesta attorno al 6,5. Solo il 10% degli studenti si percepisce nei gradini più bassi (1-4), mentre le posizioni più elevate (9-10) raccolgono appena il 5,1% del campione, suggerendo una limitata presenza di studenti provenienti da contesti familiari di élite economica. Questa distribuzione, con forte concentrazione nelle fasce medie e relativamente pochi estremi, potrebbe influenzare i risultati: studenti provenienti da contesti economicamente più fragili o particolarmente privilegiati risultano sottorappresentati, limitando la possibilità di esplorare come le disuguaglianze socio-economiche modulino l'impatto dei PCTO.

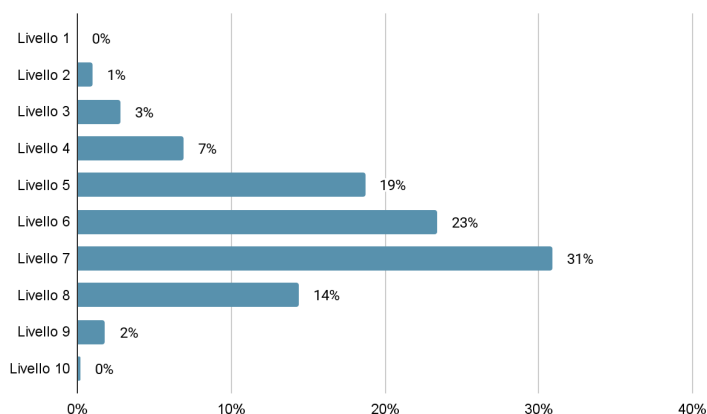


Fig.14: Status socioeconomico della famiglia di origine (N= 508)

Per quanto riguarda la condizione attuale (Tab. 20), il campione si divide quasi equamente tra single (49,4%) e fidanzati (45,5%), mentre altre condizioni relazionali risultano marginali. Tre quarti degli studenti (75,8%) vivono ancora con la famiglia

d'origine, dato che riflette tanto l'età giovane quanto le difficoltà economiche che caratterizzano l'accesso all'autonomia abitativa in Italia. Solo il 19,7% ha optato per appartamenti condivisi, mentre soluzioni come vivere da soli (1,2%) o in residenze universitarie (1,6%) rimangono praticamente assenti, probabilmente per i costi elevati. Dal punto di vista lavorativo, metà degli studenti (50,6%) si dedica esclusivamente allo studio, mentre l'altra metà combina formazione e lavoro attraverso impegni saltuari (26,6%), part-time (14,8%) o stagionali (7,5%). I lavoratori full-time sono praticamente assenti (0,6%), confermando che il campione è composto quasi totalmente da studenti a tempo pieno che, quando lavorano, lo fanno in forme compatibili con il percorso universitario.

Caratteristica	Categoria	N	%
Status sentimentale	Single	251	49,4%
	Fidanzato/a	231	45,5%
	Altro	11	2,2%
	Convivente	6	1,2%
	Sposato/a	6	1,2%
	Separato/a o divorziato/a	3	0,6%
Situazione abitativa	Con familiari	385	75,8%
	Appartamento con coinquilini	100	19,7%
	Altro	9	1,8%
	Residenza universitaria	8	1,6%
	Da solo/a	6	1,2%
Situazione lavorativa	Studente senza impegni lavorativi	257	50,6%
	Lavori saltuari	135	26,6%
	Part-time	75	14,8%
	Stagionale	38	7,5%
	Full-time	3	0,6%
Totale	-	508	100%

Tab. 20: Caratteristiche della condizione attuale del campione (N=508)

4.3.2 *Profilo formativo pregresso*

Il campione è composto prevalentemente da diplomati recenti: l'85,7% ha conseguito il diploma negli ultimi due anni (65% nel 2024, 20,7% nel 2023, Tab. 21). Questa concentrazione garantisce che l'esperienza PCTO sia ancora relativamente presente nella memoria, riducendo i *bias* retrospettivi pur mantenendo distanza sufficiente per osservare gli effetti sulla transizione universitaria.

La distribuzione per tipologia di istituto mostra una netta prevalenza dei licei (79,1%), seguiti da istituti tecnici (14,8%) e professionali (6,1%). Questa composizione non rispecchia la realtà nazionale dove i licei rappresentano circa il 50%, costituendo un limite nella generalizzabilità particolarmente per tecnici e professionali.

La concentrazione geografica in Emilia-Romagna (39,6%) e Lombardia (34,6%) copre oltre tre quarti del campione, limitando la rappresentatività nazionale e riflettendo probabilmente caratteristiche specifiche dei sistemi PCTO regionali del Nord.

Le performance al diploma mostrano standard elevati: voto medio 81,4/100, con l'11,2% che ha conseguito il massimo contro una media nazionale del 7-8%. Solo il 14,4% si colloca nella fascia minima 60-69, suggerendo un campione di studenti con percorsi scolastici di successo. Metà degli studenti proviene da comuni di medie dimensioni (5.000-50.000 abitanti), delineando una prevalenza di realtà urbane e medio-urbane con scarsa presenza di contesti rurali.

Caratteristica	Categoria	N	%
Anno di conseguimento diploma	2024	330	65,0%
	2023	105	20,7%
	2022	36	7,1%
	2021	16	3,1%
	2019	13	2,6%
	2020	8	1,6%

Tipologia di istituto	Liceo	402	79,1%
	Istituto Tecnico	75	14,8%
	Istituto Professionale	31	6,1%
Dimensione comune della scuola	Medie dimensioni (5.000-50.000 ab.)	255	50,2%
	Grandi dimensioni (>50.000 ab.)	140	27,6%
	Città metropolitana	87	17,1%
	Piccole dimensioni (<5.000 ab.)	26	5,1%
Voto di diploma (fasce)	70-79	173	34,1%
	80-89	109	21,5%
	90-99	96	18,9%
	60-69	73	14,4%
	100	57	11,2%
	-	508	100%

Tab. 21: Profilo formativo pregresso del campione (N=508)

4.3.3 *Percorsi universitari intrapresi*

I percorsi frequentati dai partecipanti si dividono tra lauree triennali (70,5%) e cicli unici (29,5%). Bologna e Milano-Bicocca concentrano quasi il 90% delle iscrizioni (rispettivamente 54,3% e 34,1%), dato che riflette le aree di reclutamento della ricerca.

Il dato più rilevante riguarda la concentrazione disciplinare. Oltre tre quarti del campione (76%) si colloca nell'area educativo-psicologica, con due classi dominanti: L-19 Scienze dell'Educazione (31,9%) e LM-85 bis Scienze della Formazione Primaria (29,5%). Aggiungendo L-24 Scienze Psicologiche (11,6%) si arriva quasi all'80% del totale. Le altre discipline hanno presenze marginali (Tab. 22). Questa fortissima concentrazione rappresenta un limite severo: i risultati potrebbero non essere generalizzabili ad altri ambiti disciplinari, sia per caratteristiche degli studenti che scelgono questi percorsi sia per le specificità dei PCTO svolti nei loro istituti di provenienza.

Un quinto degli studenti (22%) ha cambiato corso di laurea almeno una volta, dato potenzialmente significativo per valutare

l'efficacia orientativa dei PCTO. Il campione mostra comunque buon adattamento accademico: la maggioranza ha sostenuto 3-4 esami, con media voti di 25,6/30. Le medie si concentrano nelle fasce 25-29 (62,4%), mentre solo il 28,7% si colloca sotto il 25, confermando performance complessivamente positive.

Caratteristica	Categoria	N	%
Tipo di corso di laurea	Triennale	358	70,5%
	Ciclo unico	150	29,5%
Ateneo di iscrizione	Università di Bologna	276	54,3%
	Università Milano-Bicocca	173	34,1%
	Università Roma "La Sapienza"	53	10,4%
	SSML "San Pellegrino" Rimini	3	0,6%
	Università di Ferrara	1	0,2%
	Università Roma Tre	1	0,2%
	Pontificia Università Salesiana	1	0,2%
Classe di laurea	L-19 Scienze Educazione e Formazione	162	31,9%
	LM-85 bis Formazione Primaria	150	29,5%
	L-19 R Scienze Educazione e Formazione	73	14,4%
	L-24 Scienze e Tecniche Psicologiche	59	11,6%
	L-20 Scienze della Comunicazione	30	5,9%
	L-27 Scienze e Tecnologie Chimiche	26	5,1%
	L-35 R Scienze Matematiche	6	1,2%
	L-11 Lingue e Culture Moderne	1	0,2%
	L-33 R Scienze Economiche	1	0,2%
Cambio corso di laurea	No	396	78,0%
	Sì	112	22,0%
Totale	-	508	100%

Tab. 22: Caratteristiche del percorso universitario attuale (N=508)

Il campione appare caratterizzato da un buon adattamento accademico: la maggioranza dei rispondenti dichiara di aver sostenuto 3 (38,6%, n = 196), 4 (23,4%, n = 119) e 2 esami (20,1%, n = 102), seguito da 2 esami e 1 esame (8,5%, n = 43). Percentuali

ridotte riguardano 5 esami (6,9%, n = 35) e più di 5 esami (1,0%, n = 5), mentre solo lo 0,8% (n = 4) non ha ancora sostenuto esami.

La media dei voti universitari varia da un minimo di 18 a un massimo di 30, con un valore medio di 25,6 (DS = 2,68). La distribuzione per fasce di voto evidenzia una concentrazione nelle fasce medio-alte: 25,0-26,9 raccoglie il 34,4% del campione, seguita da 27,0-28,9 con il 28,0%. Le fasce più basse (18,0-22,9 e 23,0-24,9) riguardano complessivamente il 28,7%, mentre la fascia più alta (29,0-30) rappresenta l'8,9%.

L'analisi incrociata tra numero di esami sostenuti e media dei voti suggerisce una tendenza interessante: al crescere del numero di esami sostenuti, le medie tendono a stabilizzarsi nelle fasce di voto più elevate (≥ 25), mentre le fasce più basse sono più frequenti tra chi ha sostenuto pochi esami, possibilmente indicando un processo di adattamento progressivo al sistema universitario. Le performance universitarie sono riassunte nella tabella 23.

Caratteristica	Categoria	N	%
Numero di esami sostenuti	3 esami	196	38,6%
	4 esami	119	23,4%
	2 esami	102	20,1%
	1 esame	43	8,5%
	5 esami	35	6,9%
	Più di 5 esami	5	1,0%
	Nessun esame	4	0,8%
Media voti universitari (fasce)	25,0-26,9	175	34,4%
	27,0-28,9	142	28,0%
	23,0-24,9	89	17,5%
	18,0-22,9	57	11,2%
	29,0-30,0	45	8,9%
Media voti (statistica descrittiva)	Range	18-30	-
	Media (DS)	25,6 (2,68)	-
Totale	-	508	100%

Tab. 23: Performance universitarie del campione

4.3.4 Tipologie di PCTO svolti durante le superiori

Metà del campione (50,6%) ha svolto PCTO completamente in presenza, un altro 29,9% prevalentemente in presenza. Solo il 19,5% ha sperimentato modalità miste o a distanza, probabilmente per effetto del periodo pandemico. Chi ha svolto PCTO a distanza (N = 251) esprime valutazioni critiche sulla qualità: il 31,7% percepisce un'influenza negativa significativa, mentre solo il 17,7% la minimizza.

Gli ambienti di svolgimento mostrano distribuzione sostanzialmente bilanciata (Tab. 24): circa metà degli studenti (49%) ha lavorato principalmente fuori dalla scuola, un quarto (24,2%) ha alternato equamente ambienti scolastici ed esterni, mentre il restante 26,8% ha svolto attività principalmente all'interno. Meno della metà di chi ha fatto PCTO esterni (48,1%) ha ricevuto formazione preparatoria in aula, con utilità percepita controversa: il 41,9% la giudica abbastanza utile, ma oltre il 40% la considera poco o per niente efficace.

Caratteristica	Categoria	N	%
Modalità di erogazione	Totalmente in presenza	257	50,6%
	Prevalentemente in presenza	152	29,9%
	Ugualmente presenza/distanza	52	10,2%
	Prevalentemente a distanza	33	6,5%
	Totalmente a distanza	14	2,8%
Ambiente di svolgimento	Prevalentemente esterni	130	25,6%
	Ugualmente interni/esterni	123	24,2%
	Totalmente esterni	119	23,4%
	Prevalentemente interni	75	14,8%
	Totalmente interni	61	12,0%
Totale	-	508	100%

Tab. 24: Modalità di svolgimento dei PCTO (N=508)

Il ruolo del tutor esterno presenta luci e ombre (Fig. 15). Due terzi degli studenti (66,9%) riportano percezioni positive del supporto ricevuto, con valutazioni simili per la qualità della relazione (66,3%). L'aspetto più critico riguarda però l'utilità orientativa: quasi la metà (46%) la giudica insufficiente, con solo il 20,3% che le attribuisce valore elevato. Questo dato segnala una difficoltà sistemica nel tradurre la presenza del tutor esterno in supporto concreto per le scelte future.

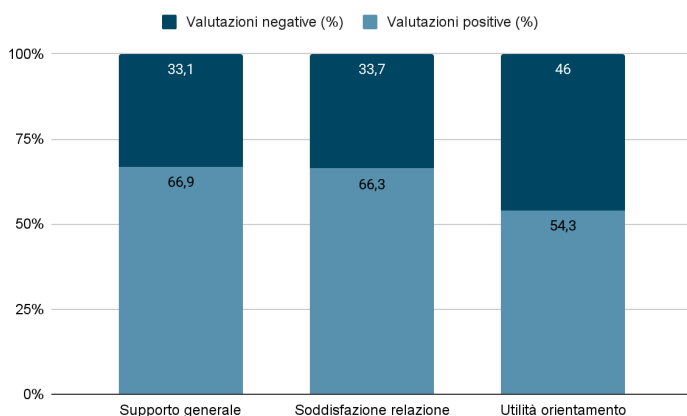


Fig. 15: Valutazione del tutor esterno nei PCTO (N=447 con esperienza esterna)

Oltre un terzo del campione (36,8%, n = 187) ha incontrato difficoltà durante i PCTO (Tab. 25). Le problematiche principali riguardano mancanza di supporto dal tutor esterno (14,4%), carenza di esperienza pratica per le attività richieste (13,0%) e discrepanza tra attività svolte e aspettative degli studenti (11,2%). Un altro gruppo di difficoltà, ciascuna riportata dal 10% circa, include aspetti emotivi (ansia nell'affrontare nuove situazioni), organizzativi (informazioni poco chiare) e motivazionali (scarso interesse per le attività proposte). Problematiche meno frequenti ma non trascurabili riguardano comportamenti inappropriati o

discriminatori sul lavoro (2,4%) e questioni di sicurezza (1,4%), che sollevano interrogativi sulla gestione di questi aspetti critici.

Tipologia di difficoltà	N	%
Mancanza di supporto/guida da parte del tutor esterno	73	14,4%
Carenza di esperienza pratica nelle attività richieste	66	13,0%
Discrepanza tra attività svolte e interessi/aspettative	57	11,2%
Ansia o difficoltà emotive nell'affrontare nuove situazioni	51	10,0%
Problemi organizzativi o mancanza di informazioni chiare	51	10,0%
Mancanza di motivazione/interesse per attività proposte	51	10,0%
Difficoltà nelle relazioni con i colleghi	13	2,6%
Adattamento culturale/linguistico (esperienze estero)	12	2,4%
Comportamenti inappropriati/discriminatori sul lavoro	12	2,4%
Sicurezza sul lavoro/condizioni inadeguate	7	1,4%
Comprensione linguaggio tecnico/gergo professionale	6	1,2%
Totale studenti che hanno incontrato difficoltà	187	36,8%

Tab. 25: Difficoltà incontrate durante l'esperienza PCTO

L'utilizzo degli strumenti di valutazione appare frammentato: poco più della metà (54,7%) ha compilato una scheda di autovalutazione, e meno della metà (47,8%) ha ricevuto comunicazione della valutazione finale. Ancora più problematico è l'impatto di queste valutazioni sulle scelte successive. Dei 243 studenti che hanno ricevuto una valutazione finale, la stragrande maggioranza la ritiene irrilevante per le proprie decisioni: il 42% dichiara nessun impatto, il 29,6% un'influenza minima. Solo il 13,2% riconosce un ruolo significativo nelle scelte universitarie, dato che solleva interrogativi sull'effettiva funzione orientativa degli attuali sistemi di valutazione dei PCTO.

4.4 Risultati

4.4.1 Valutazione retrospettiva dell'esperienza PCTO

Gli studenti universitari che hanno completato i PCTO alle superiori offrono una fotografia complessa di questi percorsi (Tab. 26). La loro valutazione complessiva si attesta appena sopra la sufficienza: il punteggio medio di aderenza alle Linee Guida ministeriali raggiunge 22 punti su 40, equivalente a 2,75 su una scala da 1 a 5. Un risultato che segnala margini di miglioramento considerevoli.

La coerenza con il percorso di studi rappresenta l'elemento più convincente: ottiene 3,14 su 5, con oltre due terzi degli studenti (68,4%) che esprime valutazioni favorevoli. Quasi uno su cinque la giudica addirittura "del tutto" adeguata. Seguono la soddisfazione delle aspettative iniziali ($M = 2,86$) e il coinvolgimento nella progettazione ($M = 2,77$), che però rivelano già qualche criticità: oltre il 40% degli studenti lamenta di essere stato poco coinvolto nelle scelte progettuali. Gli aspetti intermedi riguardano la chiarezza degli obiettivi ($M = 2,73$) e il supporto ricevuto dai docenti ($M = 2,71$). Valutazioni che descrivono esperienze accettabili ma lontane dall'eccellenza.

Aspetto valutato	Media	DS	Ranking
Coerenza con percorso di studi	3,14	1,32	I
Soddisfazione delle aspettative	2,86	1,19	II
Coinvolgimento nella progettazione	2,77	1,09	III
Chiarezza degli obiettivi	2,73	1,10	IV
Supporto dei docenti	2,71	1,01	V
Supporto tutor interni	2,67	1,04	VI
Soddisfazione relazione con tutor	2,65	1,01	VII
Utilità tutor per orientamento	2,46	1,07	VIII
Punteggio complessivo scala	22/40	6,6	

Scala 1-5 per singoli item; punteggio complessivo su 40 punti
 Tab. 26: Valutazione degli item della scala di aderenza alle Linee Guida

Il ruolo dei tutor interni costituisce il punto dolente più evidente. Il supporto ricevuto ottiene 2,67, la qualità della relazione 2,65, ma è l'utilità orientativa a toccare il fondo con 2,46 - il punteggio più basso dell'intera scala. Considerando che l'orientamento dovrebbe essere la finalità principale dei PCTO, questo dato accende un campanello d'allarme. La seconda grande criticità riguarda proprio la funzione orientativa complessiva dei percorsi: solo il 22,7% degli studenti riconosce ai PCTO un'utilità elevata per le scelte universitarie, mentre ben il 57,8% li considera poco o per niente utili (Fig. 16). Molti faticano a vedere nei PCTO uno stimolo per maturare nuovi interessi ($M = 2,66$) o un aiuto concreto per le decisioni di carriera ($M = 2,81$).

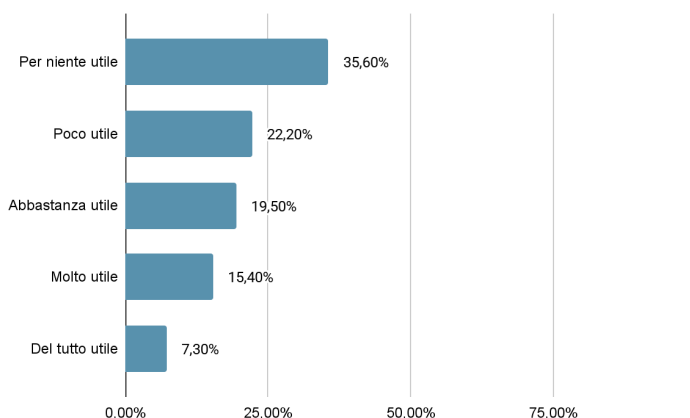


Fig. 16: Utilità percepita dei PCTO per l'orientamento universitario

Emerge però un contrasto interessante: mentre solo uno studente su cinque attribuisce ai PCTO un'utilità elevata per l'orientamento, quasi due terzi (63,5%) si dichiarano soddisfatti dell'esperienza complessiva (Fig. 17).

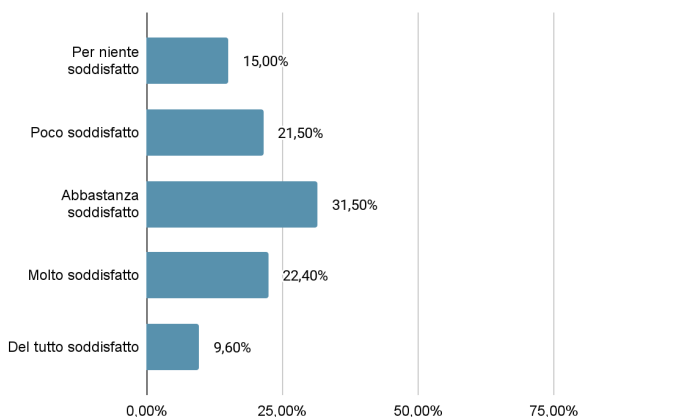


Fig. 17 - Soddisfazione generale per l'esperienza PCTO

Sono possibili diverse interpretazioni di questa rilevazione. Molti studenti potrebbero aver già maturato scelte universitarie prima o indipendentemente dai PCTO, limitandone l'impatto orientativo effettivo. I percorsi potrebbero risultare formativamente interessanti - per le esperienze vissute, le competenze sviluppate, l'arricchimento personale - senza però fornire elementi informativi specifici o momenti di riflessione strutturati utili per le decisioni future. Infine, potrebbe esistere una disconnessione tra i contesti di svolgimento dei PCTO e i percorsi universitari successivamente intrapresi, rendendo l'esperienza meno rilevante per l'orientamento specifico. La forte concentrazione del campione in corsi di laurea dell'area educativa e psicologica (oltre il 75%) potrebbe effettivamente riflettere scelte motivate da fattori indipendenti dall'esperienza PCTO, confermando questa interpretazione.

L'analisi dettagliata degli otto item della scala di aderenza alle Linee Guida rivela pattern specifici nelle percezioni studentesche (Tab. 27).

Item	Per niente N% (N)	Poco N% (N)	Abbastanza N% (N)	Molto N% (N)	Del tutto N% (N)
1. Coinvolgimento nella progettazione	12,8% (65)	28,5% (145)	33,3% (169)	19,3% (98)	6,1% (31)
2. Soddisfazione delle aspettative	16,1% (82)	21,5% (109)	31,3% (159)	22,4% (114)	8,7% (44)
3. Supporto ricevuto dai docenti	11,4% (58)	30,9% (157)	37,8% (192)	15,4% (78)	4,5% (23)
4. Coerenza con percorso di studi	14,8% (75)	16,9% (86)	28,0% (142)	20,7% (105)	19,7% (100)

Tab. 27: Distribuzione dettagliata delle valutazioni per item specifici

4.4.2 *Correlazioni con le scelte universitarie*

Valutare l'efficacia orientativa dei PCTO richiede di guardare alle scelte universitarie successive. Un dato significativo riguarda chi ha cambiato corso di laurea dopo l'iscrizione iniziale: il 22,0% del campione ($n = 112$) ha modificato il proprio percorso, a fronte del 78,0% che ha mantenuto la scelta iniziale.

Il confronto tra questi due gruppi rivela differenze significative nell'esperienza PCTO vissuta alle superiori (Tab. 28). Chi ha cambiato corso lamenta più frequentemente la mancanza di feedback costruttivi durante i percorsi: il 12,5% contro solo il 5,1% di chi non ha cambiato ($\chi^2 = 7.758$, $p = .005$). Anche le limitate opportunità di apprendimento rappresentano un problema più sentito da chi ha poi modificato il percorso: 16,1% contro 8,1% ($\chi^2 = 6.282$, $p = .012$).

Difficoltà riscontrata	Cambiato corso (n=112)	Non cambiato (n=396)	χ^2	p
Mancanza feedback costruttivi	12,5% (14)	5,1% (20)	7.758	.005
Limitata possibilità di apprendimento	16,1% (18)	8,1% (32)	6.282	.012

Tab. 28: Differenze tra studenti che hanno/non hanno cambiato corso

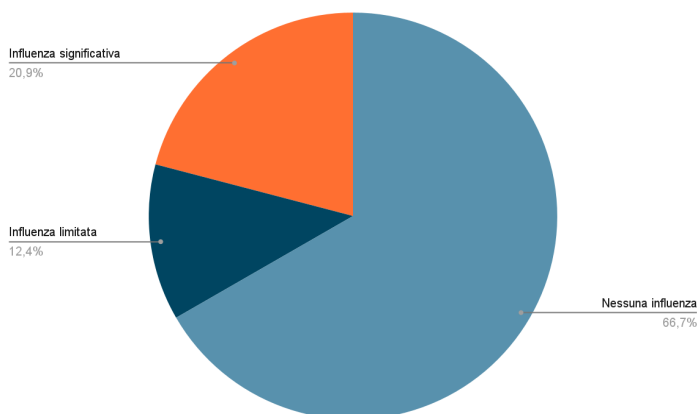
Questi dati suggeriscono che PCTO carenti – con feedback inadeguati e scarse opportunità formative – possano contribuire a scelte universitarie iniziali meno informate, che richiedono poi aggiustamenti dopo le prime esperienze accademiche.

Anche la percezione retrospettiva dell'utilità orientativa differisce tra i due gruppi ($\chi^2 = 9.900$, $p = .042$). Chi ha mantenuto il percorso iniziale valuta più positivamente l'utilità dei PCTO, forse perché la scelta si è rivelata corretta e conferma il valore dell'esperienza. Chi ha cambiato esprime invece giudizi più critici, probabilmente influenzati dal vissuto di incertezza e dalla necessità di rivedere le proprie decisioni.

Va notato che le caratteristiche dei PCTO non correlano con le performance universitarie attuali – né con gli esami sostenuti né con la media dei voti. L'impatto dei percorsi sembra dunque concentrarsi su aspetti orientativi e motivazionali piuttosto che sui risultati accademici diretti, confermando che la loro funzione principale riguarda le scelte di vita più che il rendimento nello studio.

L'influenza delle valutazioni ricevute durante i PCTO risulta invece minima. Dei 243 studenti che hanno ricevuto comunicazione della valutazione finale (47,8% del campione totale), ben il 42,0% dichiara che non ha influito affatto sulle scelte universitarie. Solo il 13,2% le attribuisce un ruolo significativo (Fig. 18). Gli attuali sistemi valutativi sembrano quindi inefficaci nel supportare l'orientamento post-diploma – un risultato preoccupante.

pante che solleva interrogativi sulla qualità e sulla modalità di restituzione di queste valutazioni agli studenti.



Nessuna influenza (Per niente); Influenza limitata (Poco + Abbastanza); Influenza significativa (Molto + Del tutto). Solo rispondenti che hanno ricevuto comunicazione della valutazione finale (47,8% del campione totale, n=243)

Fig. 18: Influenza della valutazione PCTO sulla scelta universitaria (N=243)

4.4.3 *Impatto su chiarezza di carriera e adattamento universitario*

Gli strumenti validati utilizzati nella ricerca restituiscono un profilo articolato degli studenti universitari che hanno vissuto i PCTO alle superiori. I punteggi medi, calcolati sulla base della somma dei punteggi dei singoli item mostrano un quadro complessivo delle soft skills positivo: il punteggio medio di 151,2 su 215 (DS= 20,2) colloca il campione nella fascia medio-alta. Empatia (M = 15,6/20), impegno (M = 15,4/20) e apertura mentale (M = 15,4/20) rappresentano i punti di forza principali. L'autonomia raggiunge 19 su 25, mentre leadership (M = 17,1/25), *problem solving* (M = 14,5/20) e collaborazione (M = 14,1/20) si mantengono su livelli soddisfacenti. Le fragilità si concentrano

altrove. La curiosità si attesta a 13,4 su 20, la resilienza a 14,1 su 25, ma il dato più preoccupante riguarda la fiducia in sé: appena 12,4 su 20, il valore più basso dell'intera scala. Per giovani in transizione verso l'età adulta, questa scarsa autostima rappresenta un elemento critico da non sottovalutare (Tab. 29).

Competenza	Range scala	Media	DS
Empatia	0-20	15,6	3,0
Impegno	0-20	15,4	2,8
Apertura mentale	0-20	15,4	2,5
Autonomia	0-25	19,0	3,7
Leadership	0-25	17,1	4,1
<i>Problem solving</i>	0-20	14,5	2,9
Collaborazione	0-20	14,1	3,2
Resilienza	0-25	14,1	3,9
Curiosità	0-20	13,4	2,9
Fiducia in sé	0-20	12,4	3,8
Punteggio complessivo	43-215	151,2	20,2

Tab. 29: Autovalutazione delle soft skills

La chiarezza degli obiettivi di carriera si ferma a 10,8 su 15 (DS= 3,0) - discreto ma non ottimale, segno che molti studenti stanno ancora definendo le proprie direzioni professionali. Il profilo motivazionale appare invece più incoraggiante: la motivazione intrinseca domina con 16,9 su 20, seguita da quella identificata ($M = 16,2/20$). Gli studenti studiano prevalentemente per genuino interesse e riconoscono valore in ciò che fanno. La motivazione introiettata resta su livelli intermedi ($M = 10,9/20$), mentre motivazione esterna ($M = 5,4/20$) e amotivazione ($M = 5,3/20$) risultano basse (Tab. 30).

L'adattamento universitario conferma questo quadro sostanzialmente positivo. La soddisfazione per l'esperienza universitaria raggiunge 16,5 su 20, mentre l'intenzione di abbandonare gli

studi si attesta su appena 5,0 su 15 – un risultato particolarmente incoraggiante nel contesto italiano, dove l’abbandono universitario rappresenta un problema strutturale rilevante.

Dimensione	Range	Media	DS
MOTIVAZIONE ACCADEMICA			
Motivazione intrinseca	0-20	16,9	2,8
Motivazione identificata	0-20	16,2	3,3
Motivazione introiettata	0-20	10,9	3,8
Motivazione esterna	0-20	5,4	2,5
Amotivazione	0-20	5,3	2,3
ADATTAMENTO UNIVERSITARIO			
Soddisfazione universitaria	0-20	16,5	3,0
Intenzione di dropout	0-15	5,0	2,3

Tab. 30: Motivazione accademica e adattamento universitario

L'*Academic Behavioral Confidence* ($M = 50,2/75$) mostra sfumature interessanti. Gli studenti dimostrano massima sicurezza nella capacità di frequentare regolarmente ($M = 11,8/15$) e buona fiducia nello studio e nella gestione degli esami ($M = 27,3/40$), ma esitano quando si tratta di verbalizzare ($M = 11,1/20$) - probabilmente riflesso della difficoltà con gli esami orali che caratterizza tradizionalmente il sistema universitario italiano (Tab. 31).

Dimensione	Range	Media	DS
Frequentare	0-15	11,8	2,2
Voti/Studiare	0-40	27,3	5,7
Verbalizzare	0-20	11,1	3,7
<i>Academic Confidence</i> (totale)	0-75	50,2	8,9

Tab. 31: Academic Behavioral Confidence

Il benessere psicologico secondo il modello di Ryff presenta un quadro complessivamente positivo ($M = 61,8/90$). La crescita

personale spicca come dimensione più forte ($M = 11,9/15$): gli studenti si percepiscono in evoluzione, aperti al cambiamento. Le relazioni positive ($M = 10,4/15$) e lo scopo nella vita ($M = 10,2/15$) mostrano valori soddisfacenti, l'autoaccettazione ($M = 10,0/15$) resta nella media. Autonomia ($M = 9,8/15$) e controllo del contesto ($M = 9,6/15$) risultano le aree più deboli - comprensibile per giovani ancora parzialmente dipendenti dalla famiglia (Tab. 32).

Dimensione	Range	Media	DS
Crescita personale	0-15	11,9	2,3
Relazioni positive	0-15	10,4	2,7
Scopo nella vita	0-15	10,2	2,5
Autoaccettazione	0-15	10,0	2,5
Autonomia	0-15	9,8	2,7
Controllo del contesto	0-15	9,6	2,4
Benessere complessivo	0-90	61,8	9,9

Tab. 32: Benessere psicologico (modello di Ryff)

Le correlazioni tra queste variabili rivelano pattern coerenti e significativi. Le soft skills correlano fortemente con il benessere psicologico ($r = .676$), l'*academic confidence* ($r = .550$) e la soddisfazione accademica ($r = .332$), mentre mostrano associazioni negative con l'intenzione di dropout ($r = -.256$) e le forme di motivazione meno adattive (Tab. 33a).

Variabile	r	p
Benessere psicologico	.676	<.001
<i>Academic Confidence</i>	.550	<.001
Soddisfazione accademica	.332	<.001
Motivazione intrinseca	.284	<.001
Motivazione identificata	.277	<.001
Chiarezza di carriera	.206	<.001

Amotivazione	-.152	.001
Motivazione introiettata	-.108	.015
Intenzione di dropout	-.256	<.001
Motivazione esterna	-.092	.039

Tab. 33a: Correlazioni delle soft skills con altre variabili

La chiarezza di carriera mostra correlazioni particolarmente interessanti (Tab. 33b). L'associazione più forte riguarda la motivazione identificata ($r = .588$): chi ha chiari obiettivi professionali studia riconoscendo valore in ciò che fa. Seguono correlazioni positive con la soddisfazione accademica ($r = .402$) e negative con l'intenzione di abbandono ($r = -.280$). Questi dati rafforzano l'importanza dell'orientamento per il successo universitario - proprio l'area dove i PCTO mostrano le maggiori criticità.

Variabile	r	p
Motivazione identificata	.588	<.001
Soddisfazione accademica	.402	<.001
Amotivazione	-.327	<.001
Intenzione di dropout	-.280	<.001
Motivazione intrinseca	.248	<.001
Soft skills	.206	<.001
Motivazione esterna	-.183	<.001

Tab. 33b: Correlazioni della chiarezza di carriera con altre variabili

I pattern di correlazione delle diverse forme motivazionali confermano quanto previsto dalla teoria dell'autodeterminazione. La motivazione intrinseca si associa fortemente alla soddisfazione accademica ($r = .756$), all'*academic confidence* ($r = .428$) e al benessere psicologico ($r = .317$), mentre correla negativamente con l'intenzione di dropout ($r = -.433$) (Tab. 33c).

Variabile	r	p
Soddisfazione accademica	.756	<.001
Intenzione di dropout	-.433	<.001
<i>Academic Confidence</i>	.428	<.001
Benessere psicologico	.317	<.001
Soft skills	.284	<.001
Chiarezza di carriera	.248	<.001

Tab. 33c: Correlazioni della motivazione intrinseca con altre variabili

La motivazione identificata presenta un pattern simile, seppur meno intenso. All'opposto, motivazione esterna e amotivazione si associano positivamente all'intenzione di abbandono ($r = .435$ e $r = .496$ rispettivamente) e negativamente a soddisfazione e benessere – confermando che forme di motivazione meno autodeeterminate rappresentano fattori di rischio per il percorso universitario.

4.4.4 Differenze per tipologia di istituto e PCTO

Le diverse tradizioni educative degli istituti scolastici lasciano tracce evidenti nell'implementazione dei PCTO. L'analisi rivela differenze sostanziali ma anche alcuni paradossi che meritano attenzione. Gli istituti tecnici confermano la loro vocazione pratica. I loro studenti hanno svolto più frequentemente PCTO totalmente in presenza ($\chi^2 = 29,089$, $p < .001$) e in ambienti esterni alla scuola ($\chi^2 = 34,001$, $p < .001$) (Tab. 34). Questa integrazione con il mondo del lavoro si riflette anche nelle pratiche valutative: il 73,3% degli studenti dei tecnici ha compilato schede di autovalutazione contro il 48,3% dei liceali, mentre il 65,3% ha ricevuto comunicazione della valutazione finale contro il 42,0% dei licei ($\chi^2 = 26,766$ e $20,062$ rispettivamente, $p < .001$). Gli istituti professionali mostrano percentuali ancora più alte – l'80,6% ri-

ceve il voto finale (Tab. 35) – confermando che l’orientamento professionalizzante si traduce in procedure più formalizzate. I licei mantengono un approccio più teorico, privilegiando attività interne e mostrando minore sistematicità valutativa.

Caratteristica	Licei	Ist. Tecnici	Ist. Professionali	χ^2	p
PCTO totalmente in presenza	Bassa	Alta	Media	29,089	<.001
Ambiente totalmente esterno	Bassa	Alta	Media	34,001	<.001
Compilazione scheda autovalutazione	Bassa	Alta	Media	26,766	<.001
Comunicazione valutazione finale	Bassa	Alta	Alta	20,062	<.001

Tab. 34: Differenze nelle caratteristiche PCTO per tipo di istituto

Pratica valutativa	Licei	Ist. Tecnici	Ist. Professionali	χ^2	p
<i>Compilazione scheda autovalutazione</i>				26,766	<.001
Sì	48,3% (194/402)	73,3% (55/75)	93,5% (29/31)		
No	51,7% (208/402)	26,7% (20/75)	6,5% (2/31)		
<i>Comunicazione valutazione finale</i>				20,062	<.001
Sì	42,0% (169/402)	65,3% (49/75)	80,6% (25/31)		
No	58,0% (233/402)	34,7% (26/75)	19,4% (6/31)		

N = 508. Le percentuali sono calcolate sul totale di studenti per ciascuna tipologia di istituto. I test χ^2 indicano differenze significative nella distribuzione delle pratiche tra tipologie di istituto.

Tab.35: Differenze nelle pratiche valutative dei PCTO per tipologia di istituto

Gli istituti professionali presentano però un quadro problematico. I loro studenti segnalano più frequentemente difficoltà di adattamento all'ambiente lavorativo ($\chi^2 = 12,865$, $p = .002$), problemi relazionali con i colleghi ($\chi^2 = 10,448$, $p = .005$) e – dato ancora più preoccupante – comportamenti inappropriati o discriminatori sul luogo di lavoro ($\chi^2 = 17,987$, $p < .001$) (Tab. 36). Questi dati sollevano interrogativi sulla qualità dei contesti in cui vengono inseriti gli studenti dei professionali e sulla necessità di un controllo più attento nella selezione dei partner.

Difficoltà riscontrata	Licei	Ist. Tecnici	Ist. Professionali	χ^2	P
Adattamento ambiente lavorativo	Bassa	Bassa	Alta	12,865	.002
Difficoltà relazionali colleghi	Bassa	Bassa	Alta	10,448	.005
Problemi uso strumenti/tecnologie	Bassa	Bassa	Alta	7,939	.019
Comportamenti inappropriati/discriminatori	Bassa	Bassa	Alta	17,987	

Tab. 36: Difficoltà nei PCTO per tipo di istituto

Un risultato sorprendente emerge però quando si guarda alla percezione complessiva della qualità. Nonostante tutte queste differenze nelle modalità di svolgimento e nelle difficoltà incontrate, non si riscontrano differenze significative tra tipologie di istituto nell'utilità percepita, nella soddisfazione per i PCTO o nel grado di aderenza alle Linee Guida ministeriali ($F(2, 505) = 0,692$, $p = .501$). La qualità percepita dell'esperienza dipende quindi più dalle caratteristiche specifiche della progettazione e implementazione dei singoli percorsi che dalla tipologia di scuola frequentata.

L'analisi multivariata approfondisce ulteriormente questi mec-

canismi, esplorando come specifiche caratteristiche dei PCTO si associno all'adattamento universitario successivo. Aver incontrato difficoltà durante il PCTO lascia tracce significative. Il test multivariato complessivo risulta significativo (Pillai's Trace = .093, $F(27,480) = 1,830$, $p = .007$), indicando che chi ha vissuto esperienze problematiche presenta profili diversi su molteplici dimensioni.

Le competenze trasversali ne risentono particolarmente. Gli studenti che hanno incontrato difficoltà riportano punteggi più bassi in leadership ($F = 6,841$, $p = .009$) e soprattutto in autonomia ($F = 12,289$, $p < .001$). Difficile stabilire la direzione causale: esperienze problematiche possono ostacolare lo sviluppo di competenze cruciali, oppure studenti con competenze iniziali più fragili risultano più vulnerabili alle difficoltà. Probabilmente operano entrambi i meccanismi. Anche l'*academic confidence* mostra segni dell'esperienza negativa, specificamente nella dimensione relativa alla frequenza ($F = 5,821$, $p = .016$): chi ha vissuto PCTO difficili percepisce minore fiducia nella propria capacità di partecipare regolarmente e con impegno alle attività accademiche.

L'impatto negativo appare però circoscritto. Non si riscontrano associazioni significative con motivazione accademica, chiarezza di carriera, soddisfazione accademica, intenzione di dropout o benessere psicologico complessivo. Le difficoltà nei PCTO sembrano quindi incidere su aspetti specifici dello sviluppo delle competenze piuttosto che su dimensioni motivazionali o di benessere più ampie.

Ben diverso il quadro quando si considera l'utilità percepita dei PCTO per l'orientamento. Qui gli effetti risultano pervasivi e significativi. Il test multivariato (Pillai's Trace = .133, $F(27,480) = 2,716$, $p < .001$) indica che studenti con diversi livelli di percezione dell'utilità orientativa differiscono sistematicamente su uno spettro ampio di caratteristiche psico-accademiche.

Le soft skills mostrano differenze sia nel punteggio complessivo ($F = 4,751$, $p = .030$) che in dimensioni specifiche: leadership ($F = 10,493$, $p = .001$), collaborazione ($F = 6,076$, $p = .014$), em-

patia ($F = 4,256$, $p = .040$) e resilienza ($F = 5,107$, $p = .024$). Chi riconosce valore orientativo ai PCTO ha sviluppato maggiori competenze interpersonali e capacità di gestire le sfide.

Sul piano motivazionale emerge un risultato particolarmente interessante. La motivazione introiettata – quella spinta dal senso del dovere o dal bisogno di approvazione – risulta significativamente più bassa in chi percepisce i PCTO come utili ($F = 4,919$, $p = .027$). Studenti che traggono beneficio orientativo dai percorsi sembrano sviluppare forme di motivazione più autodeterminate, meno dipendenti da pressioni interne.

L'academic confidence presenta differenze sia nel punteggio complessivo ($F = 7,057$, $p = .008$) che nella dimensione voti/studiare ($F = 5,904$, $p = .015$). PCTO efficaci dal punto di vista orientativo contribuiscono allo sviluppo dell'autoefficacia accademica - la fiducia nelle proprie capacità di studio.

Anche il benessere psicologico ne beneficia, con differenze nel punteggio complessivo ($F = 4,224$, $p = .040$) e specificamente nello scopo nella vita ($F = 6,735$, $p = .010$) e nell'autoaccettazione ($F = 7,910$, $p = .005$). PCTO orientativamente efficaci sembrano contribuire a una maggiore chiarezza esistenziale e a un'immagine di sé più positiva.

L'aderenza alle Linee Guida ministeriali conferma la sua importanza. Il test multivariato risulta significativo (Pillai's Trace = .106, $F(27,480) = 2,098$, $p = .001$): PCTO con diversi livelli di aderenza alle indicazioni ministeriali producono profili differenziati di outcome universitari.

Le soft skills mostrano associazioni positive nel punteggio complessivo ($F = 7,745$, $p = .006$) e in dimensioni specifiche: apertura ($F = 4,554$, $p = .033$), leadership ($F = 5,180$, $p = .023$), collaborazione ($F = 16.266$, $p < .001$) ed empatia ($F = 4,294$, $p = .039$). La resilienza mostra una tendenza verso la significatività ($p = .053$).

L'academic confidence presenta associazioni positive nel punteggio complessivo ($F = 6,854$, $p = .009$) e nelle dimensioni

voti/studiare ($F = 7,221$, $p = .007$) e frequentare ($F = 4,755$, $p = .030$). PCTO ben strutturati secondo le indicazioni ministeriali contribuiscono allo sviluppo della fiducia nelle proprie competenze accademiche.

Il benessere psicologico mostra associazioni positive nel punteggio complessivo ($F = 3,857$, $p = .050$), nelle relazioni positive con gli altri ($F = 7,530$, $p = .006$) e nell'autoaccettazione ($F = 8,926$, $p = .003$). PCTO di qualità elevata offrono opportunità significative per lo sviluppo personale e relazionale.

Predittore	Outcome	F	p
Difficoltà nel PCTO	Leadership	6,841	.009
	Autonomia	12,289	<.001
	<i>Academic Confidence</i> - Frequentare	5,821	.016
Utilità percepita	Soft Skills - Totale	4,751	.030
	Leadership	10,493	.001
	Collaborazione	6,076	.014
	Empatia	4,256	.040
	Resilienza	5,107	.024
	Motivazione Introiettata	4,919	.027
	<i>Academic Confidence</i> - Totale	7,057	.008
	<i>Academic Confidence</i> - Voti/Studiare	5,904	.015
	Benessere - Totale	4,224	.040
	Scopo nella vita	6,735	.010
	Autoaccettazione	7,910	.005
Aderenza Linee Guida	Soft Skills - Totale	7,745	.006
	Apertura	4,554	.033
	Leadership	5,180	.023
	Collaborazione	16,266	<.001
	Empatia	4,294	.039
	<i>Academic Confidence</i> - Totale	6,854	.009
	<i>Academic Confidence</i> - Voti/Studiare	7,221	.007
	<i>Academic Confidence</i> - Frequentare	4,755	.030
	Benessere - Totale	3,857	.050
	Relazioni positive	7,530	.006
	Autoaccettazione	8,926	.003

Tab. 37: Associazioni tra caratteristiche PCTO e outcome universitari: risultati MANOVA

Il quadro che emerge suggerisce interazioni complesse tra contesto educativo, qualità dell'implementazione e *outcome* individuali. Le differenze tra tipologie di istituto riflettono tradizioni educative consolidate: i tecnici mostrano maggiore integrazione con il mondo del lavoro, i licei mantengono un approccio più teorico, i professionali presentano maggiori criticità - probabilmente per caratteristiche del bacino d'utenza e difficoltà nella gestione di transizioni verso contesti lavorativi complessi.

L'assenza di differenze nella qualità percepita tra i diversi tipi di istituto suggerisce però che i fattori di processo – progettazione, implementazione, *tutorship* – contino più del contesto istituzionale per l'efficacia dei PCTO. Le associazioni tra caratteristiche del PCTO e *outcome* universitari confermano l'importanza della qualità: percorsi percepiti come orientativamente utili e aderenti alle Linee Guida ministeriali si associano a profili più positivi di sviluppo delle competenze, motivazione, fiducia e benessere.

Le analisi fin qui presentate hanno documentato come le caratteristiche dei PCTO differiscano tra tipologie di istituto e si associno a diversi pattern di *outcome* universitari. Queste analisi descrittive e comparative illuminano differenze importanti, ma non permettono di identificare quali fattori predicano in modo indipendente la percezione di utilità e soddisfazione quando si controllano simultaneamente molteplici variabili. Le regressioni logistiche gerarchiche della sezione seguente rispondono a questa domanda più complessa, introducendo progressivamente blocchi di predittori per valutare il loro contributo incrementale alla varianza spiegata.

4.4.5 *Profili predittivi: chi percepisce i PCTO come utili e soddisfacenti*

Due regressioni logistiche binarie gerarchiche permettono di identificare quali fattori predicono la percezione di utilità orientativa e la soddisfazione per i PCTO. L'approccio gerarchico introduce

progressivamente blocchi di predittori, valutando il contributo incrementale di ciascun gruppo e controllando simultaneamente per molteplici fattori confondenti.

4.4.5.1 Predittori della percezione di utilità orientativa

La variabile dipendente distingue tra studenti che hanno percepito i PCTO come "molto" o "del tutto" utili per l'orientamento universitario e tutti gli altri livelli di utilità percepita.

Il modello iniziale (blocco 0), contenente solo la costante, classificava correttamente il 57,9% dei casi. I test preliminari hanno evidenziato che età ($p = .002$), status socioeconomico ($p = .045$) e situazione lavorativa ($p = .016$) mostravano già un ruolo potenzialmente rilevante.

Con l'inserimento delle variabili socio-demografiche (blocco 1: sesso, età, status socioeconomico, status sentimentale, situazione abitativa e lavorativa) il modello è migliorato significativamente ($\chi^2 = 38,91$, $p = .001$) portando l'accuratezza al 60,9%. Tre predittori emergono come significativi: l'età ($p = .001$), con gli studenti più giovani più propensi a trovare utile l'orientamento; lo status socioeconomico ($p = .025$), con valori più alti associati a percezioni più positive; e la condizione lavorativa, in particolare per studenti con impegni lavorativi saltuari ($p = .002$).

L'aggiunta delle variabili relative al percorso secondario (blocco 2: tipo di scuola e voto di diploma) ha migliorato il modello ($\chi^2 = 40,40$, $p = .003$), ma le nuove variabili non sono risultate significative. Età, status socioeconomico e condizione lavorativa saltuaria mantengono il loro peso.

Con l'ingresso delle variabili accademiche (blocco 3: classe di laurea, precedenti corsi di laurea, numero di esami e media) il modello registra un miglioramento sostanziale ($\chi^2 = 69,72$, $p < .001$), portando l'accuratezza al 66,7% e l' R^2 di Nagelkerke a .174. La classe di laurea mostra un effetto significativo: gli iscritti a Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis) evidenziano una

probabilità circa triplicata di ritenere utile l'orientamento ($p < .001$).

L'inserimento del punteggio di aderenza del PCTO alle Linee Guida ministeriali (blocco 4) produce un cambiamento radicale ($\chi^2 = 181,30$, $p < .001$), portando l' R^2 di Nagelkerke a .406 e l'accuratezza al 77,4%. Questo predittore domina tutti gli altri fattori ($p < .001$). Con la sua introduzione emerge anche lo status sentimentale "fidanzato/a" ($p = .013$). Mantengono significatività: avere un lavoro saltuario ($p = .024$), l'iscrizione a Scienze della Formazione Primaria ($p < .001$) e l'aver cambiato in precedenza corso di laurea ($p = .022$).

Nel blocco finale (blocco 5) entrano le variabili relative all'adattamento accademico e al benessere psicologico (soft skills, motivazione, soddisfazione accademica, dropout, *academic confidence*, benessere). Il modello migliora ulteriormente ($\chi^2 = 195.06$, $p < .001$), portando l'accuratezza al 78,2%.

Nel modello completo (Tab. 40) restano significativi: lo status sentimentale "fidanzato/a" ($B = 2.697$, $p = .023$, $OR = 14.84$), la classe di laurea Scienze della Formazione Primaria ($B = 1.247$, $p < .001$, $OR = 3.48$), l'aver cambiato corso di laurea ($B = .621$, $p = .047$, $OR = 1.86$), e soprattutto il punteggio di aderenza del PCTO alle Linee Guida ($B = .191$, $p < .001$, $OR = 1.21$). Tra le variabili psico-accademiche emergono due nuove associazioni: la soddisfazione accademica, correlata negativamente alla percezione di utilità del PCTO ($B = -.147$, $p = .032$, $OR = 0.86$), e l'*academic confidence*, correlata positivamente ($B = .041$, $p = .047$, $OR = 1.04$).

Predittore	B	SE	Wald	p	OR	95% CI
Status sentimentale (Convivente vs Single)	2,697	1,184	5,190	.023	14,84	1.45-151.42
Classe di Laurea (LM-85bis vs L-19)	1,247	0,335	13,828	<.001	3,48	1.80-6.72
Cambiamento corso di laurea precedente	0,621	0,314	3,928	.047	1,86	1.01-3.44

Aderenza PCTO alle Linee Guida	0,191	0,022	74,675	<.001	1,21	1.16-1.26
Soddisfazione accademica	-0,147	0,069	4,581	.032	.86	0.75-0.99
<i>Academic Confidence</i>	0,041	0,020	3,943	.047	1,04	1.00-1.08
Costante	-5,635	3,149	3,202	.074	.004	-

Regressione logistica binaria gerarchica (5 blocchi).

Variabile dipendente: percezione di utilità orientativa (molto/del tutto utile vs altri livelli). Il modello completo include 38 predittori. R^2 Nagelkerke = .428; $\chi^2 = 195.06$, $p < .001$; accuratezza classificazione = 78.2%.

OR = Odds Ratio; CI = Intervallo di Confidenza.

Tab. 38: Predittori significativi della percezione di utilità orientativa dei PCTO: modello finale

4.4.5.2 Predittori della soddisfazione per l'esperienza PCTO

Un'analisi analoga identifica i fattori che predicono la soddisfazione complessiva per l'esperienza PCTO. La variabile dipendente distingue tra studenti "molto" o "del tutto" soddisfatti e tutti gli altri livelli.

Il modello iniziale classificava correttamente il 63,7% dei casi. Diversamente dall'analisi precedente, i test preliminari non hanno mostrato predittori già significativi, sebbene situazione abitativa e lavorativa abbiano evidenziato trend vicini alla significatività ($p \oplus .05-.06$).

L'inserimento delle variabili socio-demografiche (blocco 1) non ha migliorato significativamente il modello ($\chi^2 = 22,16$, $p = .138$), con l'accuratezza salita solo al 65,3%. Non emerge alcun predittore significativo, eccetto un effetto marginale per chi vive in appartamento con coinquilini, risultato meno propenso a essere soddisfatto ($p = .050$).

L'aggiunta delle variabili relative al percorso secondario (blocco 2) non produce miglioramenti significativi ($\chi^2 = 1,52$, $p = .678$), e nessuna delle nuove variabili risulta significativa.

Con l'ingresso delle variabili accademiche (blocco 3) il modello registra un miglioramento significativo ($\chi^2 = 45,28$, $p = .028$), con l' R^2 di Nagelkerke salito a .118. La variabile più rilevante è la classe di laurea ($p = .008$): gli iscritti a Scienze della Formazione Primaria mostrano una probabilità più che raddoppiata di dichiararsi soddisfatti ($OR = 2,40$, $p = .001$).

L'inserimento del punteggio di aderenza del PCTO alle Linee Guida (blocco 4) trasforma radicalmente il modello ($\chi^2 = 284,91$, $p < .001$), portando l' R^2 di Nagelkerke a .591 e l'accuratezza all'84,3%. Questo predittore domina tutti gli altri ($p < .001$), con un aumento del 45% nella probabilità di soddisfazione per ogni punto aggiuntivo nella scala di aderenza. L'unico altro predittore rimasto significativo è la classe di laurea LM-85 bis.

L'aggiunta delle variabili psico-accademiche (blocco 5) migliora ulteriormente il modello ($\chi^2 = 293,80$, $p < .001$), mantenendo un'accuratezza dell'85,3%. Tuttavia, nessuna delle nuove variabili risulta significativa nel modello finale (Tab. 40). L'unico predittore sostanzialmente rilevante resta il punteggio di aderenza del PCTO alle Linee Guida ($B = .377$, $p < .001$, $OR = 1.46$), confermandosi l'elemento determinante della soddisfazione per l'esperienza.

Predittore	B	SE	Wald	p	OR	95% CI
Classe di Laurea (LM-85bis vs L-19)	1.020	0.392	6.762	.009	2.77	1.29-5.97
Aderenza PCTO alle Linee Guida	0.377	0.036	108.294	<.001	1.46	1.36-1.57
Costante	-7.500	3.901	3.697	.055	0.001	-

Regressione logistica binaria gerarchica (5 blocchi). Variabile dipendente: soddisfazione complessiva (molto/del tutto soddisfatto vs altri livelli).

Il modello completo include 38 predittori. R^2 Nagelkerke = .603; $\chi^2 = 293.80$, $p < .001$; accuratezza classificazione = 85.3%. OR = Odds Ratio; CI = Intervallo di Confidenza. Nessuna variabile psico-accademica (soft skills, motivazione, benessere) è risultata significativa nel modello finale.

Tab. 39: Predittori significativi della soddisfazione per l'esperienza PCTO: modello finale

4.4.5.3 Sintesi dei risultati predittivi

Le due analisi convergono nell'identificare l'aderenza alle Linee Guida ministeriali come il predittore dominante sia della percezione di utilità orientativa sia della soddisfazione per i PCTO. Questo risultato supera ampiamente l'impatto di tutte le altre variabili considerate e ha implicazioni pratiche cruciali per il miglioramento della qualità dei percorsi.

Emergono tuttavia differenze interessanti tra i due *outcome*. La percezione di utilità orientativa è influenzata da un insieme più ampio di fattori individuali e contestuali: età (con i più giovani più propensi a percepire utilità), status socioeconomico, condizione lavorativa saltuaria, corso di laurea specifico (Scienze della Formazione Primaria), e storia accademica (aver cambiato corso). La soddisfazione complessiva risulta invece quasi esclusivamente determinata dalla qualità oggettiva dell'esperienza PCTO (misurata dall'aderenza alle Linee Guida) più che da caratteristiche personali.

Particolarmente curiosa è l'associazione negativa tra soddisfazione accademica attuale e percezione retrospettiva di utilità dei PCTO. Studenti più soddisfatti della loro esperienza universitaria tendono a valutare retrospettivamente i PCTO come meno utili per l'orientamento. Questo risultato contro-intuitivo potrebbe riflettere un effetto di dissonanza cognitiva: studenti che hanno fatto scelte universitarie di successo potrebbero attribuire retrospettivamente meno peso all'influenza dei PCTO, rivendicando maggiore agency personale nelle loro decisioni ("Ho scelto bene da solo").

L'interpretazione richiede cautela considerando la natura cross-sectional dei dati. L'associazione negativa potrebbe riflettere diversi meccanismi psicologici. Studenti soddisfatti del proprio percorso universitario potrebbero retrospettivamente minimizzare l'influenza esterna – inclusa quella dei PCTO – per preservare un senso di autodeterminazione e competenza nelle proprie scelte.

Al contrario, studenti meno soddisfatti potrebbero cercare fattori esterni, inclusi i PCTO, cui attribuire sia le difficoltà incontrate sia eventuali aspetti positivi del proprio percorso.

L'*academic confidence* mostra invece un'associazione positiva con la percezione di utilità dei PCTO. Studenti con maggiore fiducia nelle proprie capacità accademiche possiedono maggiori risorse cognitive ed emotive per riconoscere e integrare il valore formativo delle esperienze pregresse, senza che questo minacci la loro autopercezione di competenza. Questo pattern suggerisce che la capacità di trarre beneficio orientativo dai PCTO possa dipendere non solo dalla qualità oggettiva dell'esperienza, ma anche dalle risorse psicologiche individuali degli studenti.

4.5 Discussione

4.5.1 *Efficacia orientativa dei PCTO a medio termine*

L'indagine retrospettiva restituisce un quadro complesso e per certi versi paradossale dell'efficacia orientativa dei PCTO. Le disconnessioni tra aspettative normative, esperienze vissute dagli studenti e loro effetti sulle scelte universitarie successive sollevano interrogativi fondamentali sulla capacità di questi percorsi di realizzare la loro missione primaria.

Il paradosso centrale riguarda la discrepanza tra soddisfazione complessiva e percezione specifica di utilità orientativa. Mentre il 63,5% del campione esprime livelli medio-alti di soddisfazione generale, solo il 22,7% attribuisce un'utilità elevata ai PCTO per l'orientamento universitario – e addirittura il 57,8% li considera poco o per nulla utili per le proprie scelte accademiche. Come spiegare questa disconnessione?

Una prima interpretazione riguarda la tempistica delle decisioni universitarie. Una quota significativa di studenti potrebbe aver già maturato scelte prima o indipendentemente dai PCTO,

limitandone l'impatto orientativo effettivo. In questo scenario, i percorsi fornirebbero esperienze formative genericamente positive ma non necessariamente rilevanti per decisioni già prese.

Una seconda spiegazione chiama in causa la qualità della progettazione orientativa. I PCTO potrebbero risultare formativamente interessanti – per le esperienze vissute, le competenze sviluppate, l'arricchimento personale – senza però fornire elementi informativi specifici o momenti di riflessione strutturati che supportino il processo decisionale per il futuro accademico e professionale.

Una terza interpretazione riguarda possibili disconnessioni tra i contesti di svolgimento dei PCTO e i percorsi universitari successivamente intrapresi. La forte concentrazione del campione in corsi di laurea dell'area educativa e psicologica potrebbe riflettere scelte motivate da fattori indipendenti dall'esperienza PCTO, rendendola meno rilevante per l'orientamento specifico.

Le analisi predittive multivariate forniscono elementi ulteriori per interpretare l'efficacia orientativa limitata. L'aderenza alle Linee Guida ministeriali emerge come il fattore di gran lunga più determinante sia per la percezione di utilità (R^2 passa da .174 a .406 con il suo inserimento) sia per la soddisfazione complessiva (R^2 passa da .118 a .591). Questo risultato appare particolarmente significativo considerando che il punteggio medio di aderenza si attesta solo a 22,0 su 40 punti – una quota consistente di PCTO si colloca ben al di sotto degli standard qualitativi previsti dalle indicazioni ministeriali.

Il fatto che fattori individuali – età, status socioeconomico, *academic confidence* – mantengano effetti significativi anche nel modello completo evidenzia che l'efficacia orientativa dei PCTO non dipende solo dalla qualità progettuale, ma anche dalle caratteristiche e dalle risorse personali degli studenti. Questo solleva questioni di equità: studenti con maggiori risorse socio-culturali familiari e con profili psicologici più favorevoli sembrano più capaci di "estrarre" valore orientativo dalle esperienze PCTO, anche

quando queste sono di qualità subottimale. Al contrario, studenti più vulnerabili potrebbero necessitare di PCTO di qualità particolarmente elevata per trarne analoghi benefici orientativi.

L'analisi delle associazioni con i cambiamenti di corso di laurea fornisce ulteriori elementi interpretativi. Gli studenti che hanno modificato il proprio percorso universitario riportano più frequentemente esperienze PCTO caratterizzate da carenze nel feedback formativo (12,5% vs 5,1%) e limitate opportunità di crescita professionale (16,1% vs 8,1%). Questo pattern suggerisce che PCTO di scarsa qualità possano contribuire a scelte universitarie iniziali meno informate, che richiedono successivi aggiustamenti.

La limitata influenza delle valutazioni ricevute durante i PCTO sulle scelte post-diploma – solo il 13,2% attribuisce un'influenza significativa – conferma la scarsa efficacia degli attuali strumenti di *assessment* nell'orientamento. Questo risultato solleva interrogativi sia sulla qualità delle valutazioni fornite sia sulla loro capacità di tradursi in informazioni utili per il processo decisionale degli studenti.

4.5.2 Fattori predittivi di successo nella transizione

L'identificazione dei fattori associati alla percezione di utilità orientativa e soddisfazione per i PCTO fornisce indicazioni preziose per il miglioramento della progettazione di questi percorsi e per la comprensione dei meccanismi che ne determinano l'efficacia.

L'aderenza alle Linee Guida ministeriali emerge come il predittore più forte tanto della soddisfazione quanto della percezione di utilità orientativa, con un impatto che supera significativamente quello delle caratteristiche individuali degli studenti, del loro background socio-economico o del tipo di istituto frequentato. Questo risultato ha implicazioni pratiche cruciali: le indica-

zioni ministeriali, quando effettivamente implementate, producono esperienze significativamente più efficaci.

Il punteggio medio di aderenza di 22,0 su 40 evidenzia però che molti PCTO rimangono distanti dagli standard qualitativi previsti dalle normative. Questo gap implementativo rappresenta probabilmente il principale ostacolo al raggiungimento degli obiettivi formativi e orientativi e suggerisce la necessità di interventi sistemici per migliorare la qualità della progettazione e dell'erogazione.

L'analisi multivariata rivela inoltre l'importanza di alcuni fattori individuali e contestuali. L'età emerge come predittore significativo: studenti più giovani risultano più propensi a percepire utilità orientativa nei PCTO. Questo potrebbe riflettere sia una maggiore apertura verso nuove esperienze sia il fatto che studenti più giovani abbiano maturato scelte universitarie meno definitive al momento dello svolgimento dei PCTO.

Lo status socio-economico percepito mostra associazioni positive con la percezione di utilità, suggerendo che famiglie con maggiori risorse possano essere più efficaci nel supportare i propri figli nell'interpretare e utilizzare l'esperienza PCTO per l'orientamento. Questo risultato solleva questioni di equità nell'accesso ai benefici orientativi dei PCTO.

La situazione lavorativa degli studenti rivela pattern interessanti: chi svolge lavori saltuari durante gli studi universitari tende a valutare più positivamente l'utilità orientativa dei PCTO. Questo potrebbe indicare che l'esperienza lavorativa, anche limitata, aiuti a comprendere retrospettivamente il valore formativo dell'alternanza scuola-lavoro.

Particolarmente rilevante è l'associazione con specifici percorsi universitari. Gli studenti iscritti a Scienze della Formazione Primaria mostrano una probabilità significativamente più elevata di percepire utilità nei PCTO. Questo potrebbe riflettere una maggiore coerenza tra le esperienze PCTO – spesso svolte in contesti educativi – e il percorso professionale intrapreso, sug-

gerendo l'importanza dell'allineamento tra esperienza e scelte successive.

Le associazioni tra PCTO efficaci e *outcome* universitari positivi – soft skills elevate, *academic confidence*, benessere psicologico – supportano l'ipotesi che percorsi ben progettati possano effettivamente contribuire allo sviluppo di competenze e caratteristiche personali rilevanti per il successo accademico. Tuttavia, la natura cross-sectional dei dati richiede cautela nell'interpretazione causale: è altrettanto plausibile che studenti con maggiori risorse personali iniziali siano più capaci di trarre beneficio dai PCTO e di percepirla come utili.

Le relazioni osservate tra qualità dei PCTO e benessere psicologico, *academic confidence* e competenze trasversali suggeriscono che l'impatto di questi percorsi possa estendersi oltre l'orientamento specifico per influenzare dimensioni più ampie dello sviluppo personale e dell'adattamento alla vita universitaria.

4.5.3 *Limiti dello studio e prospettive future*

Lo studio presenta alcuni limiti metodologici che condizionano interpretabilità e generalizzabilità dei suoi risultati. Il disegno cross-sectional retrospettivo non permette di stabilire relazioni causali: le associazioni osservate tra caratteristiche dei PCTO e *outcome* universitari potrebbero riflettere tanto l'influenza dell'esperienza di alternanza quanto l'effetto di caratteristiche preesistenti degli studenti. La valutazione retrospettiva di esperienze vissute fino a cinque anni prima introduce *bias* di memoria inevitabili: dimenticanza selettiva, ricostruzioni post-hoc influenzate dalle esperienze successive, distorsioni cognitive che tendono a rendere coerenti ricordi e situazione attuale. La percezione attuale di utilità orientativa potrebbe dipendere più dalla soddisfazione per le scelte universitarie effettuate che dall'impatto reale dei PCTO al momento delle decisioni.

Le analisi di regressione logistica presentano alcuni limiti tecnici da considerare nell'interpretazione. Il modello finale stima oltre 40 parametri su 508 casi, un rapporto che si colloca al limite dell'accettabilità statistica. Questo si riflette in alcuni coefficienti con errori standard molto elevati (ad esempio, $B = -19.271$, $SE = 21344.914$ per una categoria di situazione lavorativa), segnalando instabilità delle stime per categorie poco rappresentate nel campione. Anche alcune associazioni significative vanno interpretate con cautela: l'odds ratio elevato per lo status sentimentale "fidanzato/a", pur statisticamente significativo, presenta intervalli di confidenza ampi che suggeriscono possibile instabilità campionaria.

Il limite principale resta il disegno cross-sectional, che non permette di stabilire direzioni causali. L'associazione tra academic confidence e percezione di utilità dei PCTO, ad esempio, potrebbe riflettere tre meccanismi diversi: un effetto dei PCTO sulla fiducia accademica, una maggiore capacità di studenti fiduciosi nel riconoscere valore alle esperienze pregresse, o l'influenza di caratteristiche personali stabili su entrambe le variabili. Solo studi longitudinali potrebbero chiarire questi meccanismi.

La composizione del campione limita la generalizzabilità. La forte prevalenza femminile (83,7%) non rispecchia la popolazione studentesca italiana e potrebbe influenzare i risultati, considerando possibili differenze di genere nella percezione delle esperienze lavorative. La concentrazione geografica in Emilia-Romagna e Lombardia (74,2%) e soprattutto quella disciplinare in corsi dell'area educativa e psicologica (oltre il 75%) restringono severamente la possibilità di estendere i risultati ad altri contesti. La natura autoriferita di tutte le misure introduce potenziali bias legati alla desiderabilità sociale e alle differenze individuali nelle capacità di autovalutazione, che l'uso di strumenti validati mitiga solo parzialmente. L'assenza di un gruppo di controllo di studenti senza PCTO limita la possibilità di isolare gli effetti specifici dell'alternanza, anche se l'obbligatorietà dei percorsi rende difficile identificare gruppi di confronto appropriati.

Le prospettive di ricerca futura dovrebbero privilegiare tre direzioni. Prima: disegni longitudinali che seguano gli studenti dalla fase di svolgimento dei PCTO attraverso la transizione universitaria, permettendo di osservare direttamente gli effetti nel tempo, controllare per caratteristiche preesistenti e identificare meccanismi causali. Seconda: integrazione di misure oggettive di performance accademica con valutazioni soggettive, e triangolazione delle percezioni studentesche con osservazioni di tutor e docenti. Terza: ampliamento a campioni più diversificati per genere, aree geografiche, background socio-economici e percorsi universitari, con particolare attenzione al reclutamento di studenti maschi e provenienti da ambiti disciplinari diversi da quello educativo. Studi sperimentali o quasi-sperimentali che confrontino diverse modalità di progettazione dei PCTO potrebbero fornire evidenze causali sui fattori che ne determinano l'efficacia, supportando interventi di miglioramento basati su dati solidi.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The journal of educational research*, 104(4), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220-671003728062>
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., & Lucidi, F. (2020). Students' psychological well-being and its multilevel relationship with immigrant background, gender, socioeconomic status, achievement, and class size. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 172-191. <https://doi.org/10.1080/09243453-2019.1642214>
- AnpalServizi. (2022). *Rapporto sui percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento*.
- Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Bianquin, N., Besio, S., Giraldo, M., & Sacchi, F. (2018). L'alternanza scuola lavoro per gli studenti con e senza disabilità. Una prima analisi interpretativa comparativa tra lingua e contenuto dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF). *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 16(2), 353-372. <https://doi.org/10.13128/gire-10446-139263>
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. SAGE Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications.

- Brighi, A., Guarini, A., & Ferrari, E. (2013). Il benessere psicosociale in adolescenza. In A. Guarini, A. Brighi, M.L. Genta (Eds.), *Stili di vita online e offline degli adolescenti in Emilia-Romagna* (Vol. 2, pp. 136-160). Centro Stampa regionale Emilia-Romagna.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: Percorsi e strumenti*. Carrocci.
- Chimenti, S., Fasanella, A., & Parziale, F. (2022). Le configurazioni organizzative dell'alternanza scuola-lavoro in Italia. *Scuola democratica*, 13(1), 151-172. <https://doi.org/10.12828/103948>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Ciani, A., Ricci, A., Rosa, A., Truffelli, E., Silva, L., Guasconi, E., Capperucci, D., & Scierri, I. D. (2025). I fattori di contenuto e di contesto che facilitano o ostacolano l'avvio, lo svolgimento e l'impatto della Ricerca-Formazione. In M. Dodman, R. Cardarello, V. Damiani & A. Ciani (Eds.), *La Ricerca - Formazione. Impatti, strumenti, fattori* (pp. 193-296). FrancoAngeli.
- Cook-Sather, A. (2018). Tracing the evolution of student voice in educational research. In R. Bourke, & J. Loveridge (Eds.), *Radical collegiality through student voice: Educational experience, policy and practice* (pp. 17-38). Springer Singapore.
- Damiano, E. (Ed.). (1988). *Epistemologia e didattica: Analisi di curricula per la scuola elementare*. La Scuola.
- De Martino, E. (1977). *La fine del mondo*. Giulio Einaudi.
- Dentale, M. (2022). Usefulness of Digital Methods in Evaluating School Work Alternance Projects: How Actors and Contexts Under Observation Can Interconnect. *Italian Journal of Sociology of Education*, 14(3), 231-254. <https://doi.org/10.14658/PUPJ-IJSE-2022-3-10>
- Dodman M., Cardarello R., Damiani V., & Ciani A. (Eds.) (2025). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. FrancoAngeli.
- Fasanella, A., Lo Presti, V., Faggiano, M. P., Parziale, F., Dentale, M., & Cavagnuolo, M. (2023, 29-31 maggio). *La scuola che cambia: l'impatto della digitalizzazione sui PCTO. Dalla progettazione all'implementazione*. [Presentazione di conferenza]. V Riunione Scientifica del Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1682653>

- Fielding, M., & Bragg, S. (2003). *Students as researchers: Making a difference*. Pearson.
- Fondazione Di Vittorio. (2018). *L'alternanza scuola-lavoro: Una prima valutazione*. Ediesse.
- Germani, S., Femminini, A., Marini, M., & Stanzione, I. (2025). Involving students in the design of pathways for transversal competencies and orientation (PCTOs) to enhance the guiding value of the experience: A mixed methods study. *Italian Journal of Educational Research*, 34, 150–163. <https://doi.org/10.7346/sird-012025-p150>
- Germani, S., Marini, M. & Stanzione, I. (2025), The Role of Internship Programs in Fostering School-to-Work Transitions in Secondary Schools: Paths for Transversal Skills and Orientation (PCTOs). *Journal of Adolescence*, 97: 1738-1748. <https://doi.org/10.1002/jad.12531>
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2021). *Rapporto INVALSI 2021: La dispersione scolastica e i PCTO*. INVALSI.
- Giannoni, P., Palumbo, M., Pandolfini, V., & Torrigiani, C. (2024). Territorial Disparities in the Governance of Policies Promoting the School-to-Work Transition: An Analysis of the Italian Case. *Education Sciences*, 14(3), 260. <https://doi.org/10.3390/educsci14030260>
- Grión, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student voice: Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Guerini.
- Hirschi, A., Herrmann, A., Nagy, N., & Spurk, D. (2018). All careers are boundaryless? The role of occupational context in the development of career competencies and career success. *Human Resource Management Journal*, 28(4), 567-580.
- Keeley, B. (2007). *Human capital: How what you know shapes your life*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264029095-en>
- Kerr, J. F. (1968). *Changing The Curriculum*. University of London Press.
- Lucisano, P., & Rubat Du Mérac, E. (2019). *Soft Skills Self-Evaluation Questionnaire (3SQ): Validazione italiana*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 46(2), 345-368.
- Mancini, G. (2006). *L'intervento sul disagio scolastico in adolescenza* (Vol. 73). FrancoAngeli.
- Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Mallia, L., Biasi, V., Lucidi, F., & Ali-

- vernini, F. (2019). The interplay between self-determined motivation, self-regulated cognitive strategies, and prior achievement in predicting academic performance. *Educational Psychology*, 39(4), 470-488. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1572104>
- Pace, U., & Sciotto, G. (2023). Adattamento italiano del Career Resources Questionnaire: Proprietà psicometriche e validazione. *Counseling*, 16(1), 45-62.
- Pagani, A. F., & Delbosq, L. (2023). Academic Behavioural Confidence a tre fattori: Validazione italiana della scala ABC. *Psicologia Scolastica*, 12(3), 123-141.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Junior-Spaggiari.
- Pagani, V., Rossi, M., & Balconi, B. (2025). Integrating Student Voice and Training-Research: Opportunities for Transforming Work-Based Learning—A Case Study. In *EDULEARN25 Proceedings* (pp. 9447-9451). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2025.2434>
- Pagani, V., Rossi, M., Viscuso, G., Benvenuto, G., & Pastori, G. (2025, *in press*). Rethinking PCTO through student voice: Opportunities, challenges, and perspectives for combating school dropout. *Form@re*.
- Pastori, G., & Pagani, V. (submitted). Ripensare la cultura della scuola attraverso la Student Voice: partecipazione, benessere e trasformazione educativa nella scuola secondaria di secondo grado. *Pedagogia Oggi*.
- Pastori, G., Pagani, V., & Sarcinelli, A. S. (2020). La ricerca partecipativa con i bambini come forma di educazione democratica. Riflessioni etiche e ricadute formative del progetto di ricerca europeo ISOTIS in 8 Paesi. *RicercaAzione*, 12(1), 107-128. <https://dx.doi.org/10.32076/RA12101>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Salvadori, I. (2019). Approcci misti nella ricerca educativa: cosa sono? Da dove provengono? Dove sono diretti? Origini e prospettive future. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 194-205. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_16
- Sanders, C., & Sanders, J. (2007). Academic Behavioural Confidence:

- A key factor in student success. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 185-201.
- Schön D. A. (1999). *Il professionista riflessivo - Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo. (Lavoro originale pubblicato nel 1983).
- Sirigatti, S., Stefanile, C., Giannetti, E., Iani, L., Penzo, I., & Mazzeschi, A. (2009). Assessment of psychological well-being in adolescents: Factorial structure and reliability of an Italian version of the Ryff's Psychological Well-Being Scales. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 259, 30-50.
- Stanzione, I. (2021). *Quando il benessere è educativo. Teorie e strumenti per la rilevazione di aspetti di benessere e disagio nella scuola*. Nuova Cultura.
- Todeschini, M. (2007). *Progettare e valutare il curricolo: La mappa di Kerr applicata ai piani dell'offerta formativa*. FrancoAngeli.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education spa.
- Udayar, S., Fiori, M., Thalmayer, A. G., & Rossier, J. (2020). Investigating the link between trait emotional intelligence, career indecision, and self-perceived employability: The role of career adaptability. *Personality and Individual Differences*, 135, 7-12. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.06.046>
- Vitale, G. (2016). È l'alternanza scuola-lavoro uno strumento contro la dispersione? Una riflessione a partire dalla formazione professionale di base. *Ricercazione*, 9(1), 91-104.
- Welty, E., & Lundy, L. (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making. *JCOM*, 12(3), C02.
- Zappulla, C., Pace, U., Lo Cascio, V., Guzzo, G., & Huebner, E. S. (2014). Factor structure and convergent validity of the long and abbreviated versions of the multidimensional students' life satisfaction scale in an Italian sample. *Social Indicators Research*, 118(1), 57-69. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0418-4>

Normativa

- Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328 - Linee Guida per l'orientamento formativo
- Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77. Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro. Gazzetta Ufficiale n. 103 del 5 maggio 2005.
- Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122. Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia. Gazzetta Ufficiale n. 191 del 19 agosto 2009.
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87. Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali. Gazzetta Ufficiale n. 137 del 15 giugno 2010.
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88. Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici. Gazzetta Ufficiale n. 137 del 15 giugno 2010.
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89. Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei. Gazzetta Ufficiale n. 137 del 15 giugno 2010.
- Decreto Ministeriale 4 settembre 2019, n. 774. Linee guida per i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Ministero dell'Istruzione.
- Decreto Ministeriale 8 luglio 2025, n. 133. Istituzione dell'Osservatorio nazionale per i PCTO e dell'Albo nazionale delle buone pratiche. Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. Gazzetta Ufficiale n. 77 del 2 aprile 2003.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Gazzetta Ufficiale n. 162 del 15 luglio 2015.
- Legge 30 dicembre 2018, n. 145. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021. Gazzetta Ufficiale n. 302 del 31 dicembre 2018.

Finito di stampare
nel mese di OTTOBRE 2025 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it

Il volume *I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione* presenta i risultati del progetto di ricerca PRIN 2022 (codice 20224984HS CUP/CUP Master: B53D23019220006), dedicato all'analisi sistematica dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento nel sistema scolastico italiano. Il testo esplora il potenziale dei PCTO come strumenti per la crescita personale degli studenti e per la prevenzione della dispersione scolastica.

Attraverso una metodologia mista, il progetto indaga tre dimensioni chiave – curriculare, esperienziale e orientativa – integrando analisi documentali, studi di caso, ricerca-formazione e indagini retrospettive.

La ricerca propone inoltre strumenti operativi, tra cui la piattaforma PCTOedu.it e Linee Guida per l'autovalutazione e il miglioramento continuo, offrendo un contributo concreto a scuole, docenti e policy makers.

Questo volume si configura come un punto di riferimento per chi intende comprendere e valorizzare il ruolo dei PCTO nella costruzione di una scuola più equa, inclusiva e capace di promuovere il benessere e le competenze trasversali degli studenti della scuola secondaria di secondo grado.

Irene Stanzone è ricercatrice in Tenure Track (RTT) in Didattica presso il Dipartimento di Psicologia Dinamica, Clinica e Salute di Sapienza Università di Roma.

Insegna Didattica Generale, Educare al nido e conduce un laboratorio di Supervisione Pedagogica rispettivamente nei corsi di laurea LM-85bis, L-19 e LM-85. I suoi studi si concentrano sui fattori di benessere e disagio negli ambienti educativi e scolastici, con un particolare riferimento alle percezioni del contesto e al loro ruolo nei processi di lavoro e di apprendimento-insegnamento.

Dopo un dottorato in Ricerca Educativa, ha svolto attività di ricerca nell'ambito dell'istruzione, della formazione e delle politiche del lavoro presso la Fondazione Di Vittorio (CGIL) e successivamente come RTD-A alla Sapienza Università di Roma, dove ha coordinato progetti nazionali e internazionali su diversi aspetti dei processi di lavoro per la promozione del benessere negli ambienti educativi e scolastici.

È la Principal Investigator del PRIN 2022 sui Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione (codice 20224984HS CUP/CUP Master: B53D23019220006), in partenariato con l'Università degli Studi di Milano Bicocca e l'Università degli Studi di Bologna Alma Mater.

